

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada**



TESIS DOCTORAL

**El género gramatical en una gramática del español como segunda
lengua**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Jingyuan Yang

Directora

Inmaculada Delgado Cobos

Madrid, 2016

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID



FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada

TESIS DOCTORAL

**EL GÉNERO GRAMATICAL EN UNA GRAMÁTICA DEL
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

Autora: Jingyuan Yang

Directora: Dra. Inmaculada Delgado Cobos

MADRID, 2015

Agradecimiento

Me gustaría expresar mi más sincero y profundo agradecimiento a todas aquellas personas que me han apoyado y animado durante la elaboración de esta tesis. En primer lugar, muchísimas gracias a mi directora Dra. Inmaculada Delgado Cobos y a mi tutor Dr. Francisco Aliaga García por sus orientaciones y paciencia, por haberme guiado a lo largo de este tiempo, sobre todo en las ocasiones de desánimo. Las largas e interesantes conversaciones que tuve con ellos me han inspirado y han sido de gran provecho.

A todos los profesores del programa de Máster en *Español Como Segunda Lengua* durante el año académico 2007-2008, sobre todo a la Dra. Consuelo Marco Martínez, por darme los valiosos consejos y compartir conmigo su experiencia de la enseñanza de español, y al Dr. Eugenio María Bustos Gisbert por haberme ayudado a iniciar el estudio en la Complutense en el verano de 2007.

Al Dr. Jingsheng Lu y a mis profesores de la facultad de Filología Hispánica en la Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai, especialmente a la Dra. Zhi Chen y Dra. Maohua Ni, por haberme dado las primeras clases de español, que me abrieron la ventana al mundo hispanohablante.

También quiero agradecer a mis compañeros de trabajo y a mis queridos alumnos de la Universidad de Jilin, donde tuve las primeras experiencias como profesora de ELE. El entusiasmo que mostraron los alumnos en clase y la colaboración que me prestaron durante las pruebas siempre me han servido de gran apoyo y ánimo cada vez que me encontraba con dificultades.

Por último, a mis padres, a toda la familia por su amor incondicional. A pesar de la distancia, siempre he tenido su comprensión y apoyo presentes. A mis amigos, por creer en mí y estar conmigo cuando los necesito.

¿Para qué sirve el género gramatical?
¿Por qué los adjetivos deben concordar en masculino cuando los sustantivos que
modifican son de géneros distintos?

...

¿Cómo se enseña el género gramatical?
¿Por qué los niños nativos llegan a dominar el género gramatical sin que
aparentemente se les planteen dificultades?

...

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN.....	11
II. MARCO TEÓRICO.....	19
2.1 Género gramatical según la gramática descriptiva	19
2.1.1 Definición y características de género	22
2.1.2 Aspectos semánticos del género.....	26
2.1.2.1 El aspecto semántico en los nombres animados.....	26
2.1.2.2 El género semántico en los nombres inanimados	27
2.1.2.3 La forma del género semántico en los nombres animados	29
2.1.2.4 La forma del género semántico en los nombres inanimados	30
2.1.2.5 Aspectos sociolingüísticos de la flexión de género	31
2.1.3 Aspectos formales de la flexión de género	33
2.1.3.1 Consideraciones generales.....	33
2.1.3.2 La fonología en la flexión de género	35
2.1.3.3 La Flexión de género de los nombres simples y los derivados.....	36
2.1.3.4 La asignación de género de los sustantivos compuestos.....	37
2.1.3.5 El género de los nombres propios y las siglas	38
2.1.3.6 El género de los préstamos	39
2.1.4 La concordancia de género	39
2.1.4.1 La flexión de género y la concordancia en los determinantes	40
2.1.4.2 La flexión de género y la concordancia en los adjetivos	41
2.1.4.3 La flexión de género y la concordancia en los pronombres	42
2.2. Plan curricular del Instituto de Cervantes.....	44
2.2.1 El género de los sustantivos en niveles A1-A2.....	44
2.2.2 El género de los sustantivos en niveles B1-B2	45
2.2.3 El género de los sustantivos en niveles C1-C2.....	46
2.2.4 Nombres propios y adjetivos	47
2.2.5 La concordancia de género	47
2.3 Metodología de la enseñanza de género.....	49
2.3.1 El método tradicional	49

2.3.2 El método morfo(fono)lógico/ de terminaciones	50
2.3.3 Método de instrucción enfocada en el procesamiento de input	53
2.3.4 Método de asociar el sustantivo con el artículo correspondiente	55
2.3.5 El género gramatical y el sexismo lingüístico en la enseñanza	56
2.3.6 Resumen	57
2.4 Lingüística cognitiva.....	58
2.4.1 Consideraciones generales	58
2.4.2 Hipótesis y principios teóricos	59
2.4.2.1 Tres hipótesis principales.....	59
2.4.2.2 La categorización y el prototipo	61
2.4.2.3 La categorización tradicional y la categorización cognitiva	62
2.4.3 Gramática de construcciones.....	68
2.4.3.1 Conceptos básicos.....	68
2.4.3.2 La organización de las construcciones.....	71
2.4.3.3 Cuatro teorías de la gramática de construcciones.....	72
2.4.3.3.1 Gramática de Construcciones de Fillmore y Kay	72
2.4.3.3.2. Gramática de construcciones de Lakoff y Goldberg	73
2.4.3.3.3 Gramática cognitiva como una gramática de construcciones	76
2.4.3.3.4 Gramática de la construcción radical.....	77
2.4.4 El modelo basado en el uso	77
2.4.4.1 El modelo basado en el uso en la morfología	78
2.4.4.2 El modelo basado en el uso en la sintaxis	81
2.4.4.3 <i>Input</i> sesgado.....	82
2.4.4.4 Prueba indirecta negativa y bloqueo	83
2.5 La lingüística cognitiva y la adquisición y enseñanza de segundas lenguas	85
2.5.1 El modelo basado en el uso en la enseñanza de L2	85
2.5.2 La gramática de construcciones en la L1	87
2.5.3 La Enseñanza Explícita y La Enseñanza Implícita	88
2.5.4 Del Paradigma PPP al Paradigma OHE	90
2.6 La lingüística contrastiva.....	92
2.6.1 Análisis contrastivo	93
2.6.2 Análisis de errores	95
2.6.3 La interlengua.....	96

III. EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO GRAMATICAL DE LOS ALUMNOS CHINOS	99
3.1 Los marcadores de género en el chino mandarín	99
3.1.1 Radicales que denotan el género	99
3.1.1.1 El radical de mujer.....	99
3.1.1.2 Otros radicales de género	100
3.1.1.3 El radical de persona y los pronombres personales de terceras personas	101
3.1.2 De radical a palabra	102
3.1.2.1 Marcadores de género como morfema	103
3.1.2.2 Marcadores de género en los sintagmas nominales en chino.....	105
3.1.2.2.1 Marcadores de género 男/女 ´antepuestos	105
3.1.2.2.2 Marcadores de género 男/女 ´pospuestas.....	107
3.1.2.2.3 Marcadores de género de 公/母 ´	109
3.1.2.2.4 Marcadores de género 雌/雄 ´	110
3.1.3 Simetría y asimetría semántica y el sexismo	113
3.1.3.1 En el mundo animado	113
3.1.3.2 En el mundo inanimado.....	117
3.1.4 Los clasificadores en el chino.....	118
3.1.4.1 Los clasificadores especializados.....	119
3.1.4.2 Los clasificadores generales.....	120
3.1.4.3 La función y asignación de los clasificadores.....	120
3.1.5 Reflexiones y comparaciones en cuanto al género en el español y el chino ...	122
3.1.6 Las posibles dificultades en el aprendizaje.....	125
3.2 Análisis de errores del género gramatical y su concordancia.....	128
3.2.1 El objetivo y la realización de la prueba.....	129
3.2.2 Observación del resultado	130
3.2.2.1. La forma masculina y la forma femenina	131
3.2.2.1.1 Los adjetivos	133
3.2.2.1.2 Los determinantes	136
3.2.2.2 Sustantivos de otras terminaciones.....	137
3.2.2.3 Los pronombres acusativos y pronombres de relativo	138
3.2.2.4 La auto-corrección como retroalimentación	138
3.2.3 Resumen	140
3.3 El género gramatical en los manuales de ELE.....	143
3.3.1 Manuales seleccionados	144

3.3.1.1 <i>Bitácora</i> A1, A2 Curso de español (2011,2012).....	144
3.3.1.2 <i>Habla:</i> A1-A2 (2011).....	149
3.3.1.3 Otros manuales destacados.....	150
3.3.2 Observaciones comparativas	152
3.3.2.1 Campo semántico y género gramatical.....	152
3.3.2.2 Terminaciones, reglas y excepciones	153
3.3.2.3 Sustantivos y las clases de palabras concordadas.....	154
3.3.2.3.1 <i>Niño, niña y el niño, la niña, (el niño bonito)</i>	155
3.3.2.3.2 Las formas flexivas de género de los adjetivos.....	157
3.3.2.4 El género y el número	157
3.3.2.5 Formas de <i>input</i> y <i>output</i>	158
3.3.2.6 Elaboración según niveles.....	158
3.3.2.7 Gramática pedagógica	159
3.3.3 Resumen	159
 IV La ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GÉNERO GRAMATICAL EN ELE	163
4.1 La adquisición-aprendizaje del género gramatical en L1 y L2/LE.....	163
4.1.1 Adquisición del género gramatical en L1	164
4.1.1.1 Rasgos semánticos y morfológicos de la adquisición del género en L1	164
4.1.1.2 Desde la perspectiva cognitiva	166
4.1.2 Rasgos semánticos y morfológicos del aprendizaje del género en L2/LE.....	169
4.2 La enseñanza del género gramatical de ELE desde una perspectiva cognitiva ...	172
4.2.1 El concepto del género gramatical desde una perspectiva cognitiva	172
4.2.2 El género gramatical en la gramática de construcciones.....	178
4.2.2.1 Un continuum: de las terminaciones – o y –a a los prototipos de <i>el niño y la niña</i>	180
4.2.2.2 Construcciones prototípicas	182
4.2.2.3 Las demás construcciones.....	185
4.2.2.4 “Excepciones” en la gramática de construcciones.....	190
4.2.2.4.1 <i>La foto del dúo</i>	190
4.2.2.4.2 <i>El agua/ las aguas</i>	190
4.2.2.5 Construcciones de sufijos derivativos.....	191
4.2.2.6 Red taxonómica de las construcciones de género	193
4.2.3 La enseñanza del uso genérico de los sustantivos	195
4.2.4 La enseñanza del género gramatical según niveles.....	196
4.2.5 Género gramatical en el modelo basado en el uso	197

4.3 El sexismo lingüístico y la enseñanza de ELE:	200
4.3.1 Discusiones generales	200
4.3.1.1 La lengua sexista y los hablantes sexistas	200
4.3.1.2 El lenguaje políticamente correcto y el lenguaje de género	202
4.3.1.3 La visibilidad y la invisibilidad de la mujer en español	204
4.3.1.4 La lengua y la realidad referida	206
4.3.2 ¿Estamos aprendiendo una lengua sexista?	207
4.3.2.1 ¿Es el valor del masculino genérico una manifestación sexista?	207
4.3.2.2 ¿Es la concordancia una manifestación sexista?	208
4.3.2.3 El camino diferenciado: la feminización, la duplicación y el uniformador: el colectivo	209
4.3.3 El doble valor del género masculino en la ELE	212
4.3.3.1 El doble valor del género masculino en la semántica: relación dominante-dominado	212
4.3.3.2 La definición y enseñanza de <i>niño</i> en una clase de ELE	214
4.3.3.3 ¡Hombre, no te enfades con <i>hombre</i> !	214
4.3.3.4 El doble valor del radical de persona en chino	217
4.3.4 Los dobles y los colectivos en la enseñanza	218
4.3.5 Fusión entre el género y el sexo	219
4.3.5.1 La no correspondencia entre género y sexo en el doble valor del género masculino	220
4.3.5.2 Otras no correspondencias	221
4.3.6 Otras sugerencias pedagógicas	224
 V. CONCLUSIÓN	 227
 BIBLIOGRAFÍA	 237
Bibliografía específica	237
Bibliografía de manuales de ELE:	253
 SUMMARY	 255

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza-aprendizaje del género gramatical de la lengua española, hoy en día se encuentra en una situación relativamente paradójica. Por un lado, de acuerdo con la perspectiva comunicativa, nunca ha llegado a ser uno de los temas más estudiados en la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, puesto que la discordancia de género detectada en la producción no se considera un problema tan grave como para impedir el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas. Como consecuencia, tanto los profesores de ELE como los mismos alumnos dan muy poca importancia al género y a su concordancia siempre que la producción oral sea de mucha fluidez y cumpla las necesidades comunicativas.

Por otro lado, para los que persiguen la perfección, el tema sigue siendo un rompecabezas. Y por más que uno se esfuerce, el género gramatical resultará bastante difícil y complicado, sobre todo, a un alumno de nivel inicial. Como es de suponer, a medida que avanza el proceso de aprendizaje, se reduce el número de errores en relación al género gramatical que, en la mayoría de los casos, se produce entre el artículo y el sustantivo, así como el de este con adjetivos. Igual que para cualquier otro conocimiento gramatical, cuya adquisición requiere tiempo y esfuerzo, el dominio del género gramatical, en realidad, se retrasa mucho más de lo que se espera. En cierto sentido, algunos errores ya quedan fosilizados y se han convertido en un síntoma crónico. Por lo tanto, cabe preguntarse a qué se debe que las reglas consideradas como las más fáciles provoquen tantos problemas y buscarle alguna solución.

Una de las explicaciones más ampliamente aceptadas consiste en que tal fenómeno y accidente gramatical de la lengua meta no tiene su correspondencia en la lengua materna de los aprendices. Se supone que cuantas más diferencias existan entre dos idiomas, más difícil será dominarla correctamente. Otra de las explicaciones hace hincapié en la carencia de significado del género gramatical y lo arbitraria que es su asignación cuando se aplica, sobre todo, a los sustantivos inanimados y a los adjetivos.

En alguna medida ambas son conclusiones generalizadas y simplificadas. Ante un tema que, a primera vista parece fácil de explicar y provoca tanta confusión, merece una reflexión más profunda.

Por todo ello, esta tesis tiene como objetivo, en primer lugar analizar detalladamente los posibles factores que dificultan la enseñanza-aprendizaje del género gramatical en ELE, en concreto, el caso de los alumnos chinos. La enseñanza del español en China ha crecido notablemente durante los últimos años por diversas razones, sobre todo por las relaciones políticas y económicas que se han establecido con los países hispanohablantes. A pesar de que no es el primer estudio que trata del aprendizaje del género gramatical y de la estrategia aplicada a la enseñanza, creemos interesante y necesario aportar, además de una visión global de la cuestión, una nueva perspectiva, a saber, la cognitiva, puesto que al fin y al cabo, el aprendizaje de lenguas, igual que el aprendizaje en general, en esencia, es una actividad cognitiva. Y una gramática pedagógica, en lugar de contradecir las reglas generales de la cognición humana, debe corresponderse con ellas. Por lo tanto, basándome en la lingüística cognitiva, el plantear una propuesta del género gramatical que haga la enseñanza-aprendizaje del tema más eficaz constituye el segundo objetivo, y también el principal del presente trabajo.

En líneas generales, esta tesis se dividirá en dos partes. La primera parte trata del contenido teórico y conceptual en el que se abordan distintas disciplinas lingüísticas, que constituyen el marco teórico del estudio. Esta primera parte abarca los capítulos I y II. En la segunda parte, que comprende los capítulos III y IV y corresponde a la parte práctica, se predicen las posibles dificultades con las que se encontrarán los alumnos chinos a la hora de aprender el género gramatical y se describen los errores que se cometen durante el aprendizaje a través de un breve análisis contrastivo y el análisis de errores. Además, se ha realizado un estudio de los manuales de ELE más recientes con el motivo de lograr un conocimiento más completo sobre el tema tratado en cuanto a los aspectos pedagógicos y didácticos. Por último, vuelvo a explicar el concepto del género gramatical y su uso partiendo de las perspectivas cognitiva y pedagógica, lo cual conforma la parte principal de mi propuesta gramatical. Esta parte se clausura con el capítulo V dedicado a las conclusiones.

A continuación, detallamos los distintos capítulos que constituyen la presente tesis y explicamos brevemente el contenido de cada uno de ellos.

El **capítulo I** corresponde a la introducción donde se presentan las consideraciones generales, los objetivos de este trabajo de investigación y se exponen las principales razones que los justifican. Además, se plantea la estructura general que servirá de base a la presente tesis.

El **capítulo II** constituye la base teórica. Así la primera parte de este capítulo se compone de un resumen descriptivo del género gramatical, empezando por las diversas definiciones y explicaciones conceptuales surgidas a lo largo de la historia de su estudio. Además, se analizan respectivamente los rasgos semántico, (morfo)fonológico y sintáctico que manifiesta y la diferente importancia que se le concede a cada uno de ellos según la gramática tradicional, la estructural y la funcional. Semejante diferencia también se ve reflejada en las definiciones y explicaciones que se aportan desde distintos puntos de vista.

Se detallan la motivación semántica del género gramatical y su forma en los nombres animados e inanimados, entre los cuales se especifican los nombres comunes en cuanto al género, los heterónimos, los nombres epícenos y los ambiguos, etc. Se estudia la flexión de género de los nombres simples, los derivados, los compuestos, los nombres propios, los préstamos, así como el de las siglas. Asimismo, se observan brevemente los aspectos sociolingüísticos que involucran en la asignación de género, la influencia que ejercen y sus manifestaciones concretas en la lengua, tales como el desdoblamiento en formas masculina y femenina, moción en el artículo y adjunción de *mujer*. Por último, mencionamos las clases de palabras que deben concordar con el sustantivo en género. La concordancia, siendo la única manifestación, además, exteriorizada y visible, del género gramatical de los sustantivos, se establece entre estos y los determinantes, los adjetivos y algunos pronombres.

Siguiendo esta descripción gramatical y mi propia experiencia en la enseñanza, reflexionamos sobre las ventajas y desventajas encontradas en el apartado dedicado al

género gramatical del *Plan Curricular* elaborado por el Instituto de Cervantes. El *Plan Curricular* sirve de referencia y guía importante a la hora de repartir los conocimientos gramaticales sobre el género según los niveles. En cuanto a la metodología de enseñanza, enumeramos algunos métodos concretos, que se han utilizado ampliamente durante determinados periodos y en distintas circunstancias didácticas, tales como el método tradicional que hace hincapié en la memorización, el método morfo(fono)lógico que da importancia a las terminaciones, el método de instrucción enfocada en el procesamiento de *input*, el llamado *atención a la forma*, así como el de enseñar el género mediante la concordancia, en concreto, con el artículo correspondiente.

Otro de los pilares teóricos de este trabajo es la lingüística cognitiva y su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En este apartado revisamos los principios teóricos e hipótesis que caracterizan a la lingüística cognitiva y la diferencian de las demás teorías, sobre todo la generativa. Destacamos los conceptos de categorización y prototipo, diferenciando la categorización cognitiva de la tradicional. Además, entre las cuatro teorías de la gramática de construcciones mencionadas, ponemos de manifiesto la de Lakoff (1987) y Goldberg (1995) y la de la gramática cognitiva de Langacker (1987). De acuerdo con estas, discutimos principalmente la definición y organización de la construcción, las relaciones entre las construcciones y la forma en la que se almacena en ellas la información de la taxonomía. Por último, en el apartado del modelo basado en el uso, se analizan las cuatro hipótesis de Bybee (1995) dentro de los ámbitos morfológicos y sintácticos. Estrechamente vinculado con el uso real de la lengua, el modelo basado en el uso nos resulta muy provechoso para la enseñanza-aprendizaje, como veremos en la explicación de los términos del *input* sesgado y la prueba indirecta negativa como bloqueo de la sobregeneralización.

Para cerrar el marco teórico, damos un brevísimo recorrido por lo más básico de la lingüística contrastiva, es decir, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua, los cuales sirven de fundamento para el desarrollo del capítulo siguiente.

El **capítulo III** en el que se predicen y se comprueban los errores cometidos por los alumnos chinos sirve de capítulo de tránsito para entrar en el siguiente. Para llegar a ser un profesor competente, uno debe saber de antemano y ser muy consciente de las dificultades que sus alumnos encontrarán durante el aprendizaje y sobre qué se basa la comprensión del concepto del género gramatical que van construyendo, dado que el entendimiento de lo nuevo siempre se formula a partir de lo conocido.

Por este motivo, en el primer apartado se realiza un estudio sobre las formas en las que se marca el género en chino, aun cuando la mayor diferencia entre los dos idiomas consiste en que el chino no cuenta con el género gramatical sino el natural. La diferenciación de *yin* y *yang* que se ve reflejada en los sustantivos inanimados es más bien una discriminación cultural. Entonces cabe preguntarse cómo funcionan los marcadores de género en chino, cómo los alumnos chinos interpretan lo marcado y lo no marcado y en qué medida este concepto del género natural va a afectar a la comprensión del género gramatical. Empezando por los radicales que denotan el género, analizamos principalmente tres pares de marcadores de género que funcionan como morfema en algunos casos y como adjetivos en otros. Estudiamos también la simetría y la asimetría semántica en el mundo animado y el inanimado. Por último, antes de realizar una comparación entre los dos tipos de género y predecir los posibles errores, encontramos en chino otra estrategia para clasificar los sustantivos, es decir, los clasificadores.

Partiendo de las predicciones del primer apartado, en el segundo se realiza una observación sobre los errores del género gramatical detectados en tres pruebas de producción oral. Estudiamos respectivamente las formas erróneas del género masculino y las del femenino, entre las cuales dividimos los casos relacionados con los adjetivos y con los determinantes. Además, abordamos los sustantivos de otras terminaciones y los pronombres acusativos y los de relativo. Antes de terminar hablamos del papel que desempeña la auto-corrección en la interlengua.

Cerramos el tercer capítulo con un análisis sobre la presentación del género gramatical en los manuales de ELE. Con el motivo de obtener una visión global en cuanto a la instrucción gramatical del tema tratado, escogemos algunos, sobre todo, los

manuals de ELE más recientes, por ejemplo, *Bitácora* A1,A2 (2011,2012), *Habla* (2011), entre otros. Al mismo tiempo que destacamos las características propias de cada uno de ellos, hacemos un análisis general con respecto a la enseñanza del léxico, la actitud frente a las terminaciones, reglas y excepciones, la flexión de número, formas de *input* y *output*, la elaboración según los niveles, etc.

Partiendo de la perspectiva cognitiva, el **capítulo IV** se desarrolla girando en torno a la propuesta gramatical de la enseñanza de género en ELE. El objetivo fundamental es mostrar las ventajas que puede ofrecer el enfoque cognitivo para poder elaborar una gramática pedagógica del español como L2/LE. Inspirada también en la aproximación léxica y el paradigma OHE (*Observe-Hypothesize-Experiment*) de Lewis (1993, 1997), empezamos nuestra propuesta con una presentación del concepto de género desde un enfoque cognitivo. De este modo, explicamos, desde el punto de vista cognitivo, la relación entre los rasgos semántico, formal y funcional.

De acuerdo con la gramática de construcciones de Goldberg (1995), analizamos las formas en las que los conocimientos gramaticales del género se distribuyen y se interrelacionan dentro de la red conceptual, y explicamos también las diversas razones por las que los pares como *el niño-la niña*, sustantivos animados que están semánticamente motivados y que llevan moción genérica, pueden y deben ser los prototipos del género gramatical en el español. Gracias a la lingüística cognitiva y en concreto, a la gramática de construcciones, estamos en condiciones de dar explicación no solo a los sustantivos transparentes, que pertenecen a “las reglas generales”, sino también a las “excepciones”. Por último, destacamos la importancia del valor genérico del masculino en el uso real y aconsejamos su instrucción mediante la explicación explícita y sus ejemplos. Nuestra gramática de género también se desarrolla según los niveles.

En el último apartado de este capítulo se presenta la estrategia que adoptamos al tratar los temas del sexismo lingüístico, el lenguaje no sexista/de género y el llamado *lenguaje políticamente correcto* en el ámbito de ELE. En primer lugar, se analizan detalladamente la diferenciación entre la lengua sexista y los hablantes sexistas, la

visibilidad e invisibilidad de la mujer en español, y la relación entre la lengua y la realidad referida. En segundo lugar, observamos desde distintos puntos de vista las discusiones sobre si la concordancia y el uso genérico del masculino son manifestaciones sexistas o no. Para finalizar, la parte más importante: frente a la propaganda a favor de la feminización, la duplicación y el colectivo, ¿qué enseñamos a los alumnos como profesores de ELE?

Este trabajo concluye con el **capítulo V** que resume de forma general todos los capítulos desarrollados y principalmente toda la parte práctica, a saber, los capítulos III y IV. Al final, quedan comprendidas las referencias bibliográficas específicas, las referencias a los manuales de ELE y un resumen en inglés.

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Género gramatical según la gramática descriptiva

Todo lo relacionado con la definición e interpretación del género ha sido muy discutido desde la época de Aristóteles y en el caso del género en español se fueron añadiendo términos como *común en cuanto al género*, *ambiguo* y *epiceno* para su descripción. La desaparición del género neutro en latín no hace fácil la solución, e incluso hasta hoy en día muchos estudiosos siguen reflexionando y vacilando entre su carácter natural, es decir, los morfemas flexivos que indican la diferenciación de sexo, y el formal para hacer la concordancia.

La palabra género, proviene del latín *genus*, *genēris*, que significa clase o tipo, tiene en el caso de los sustantivos en español el género masculino y el femenino. En cuanto al género y su concordancia, como fenómeno gramatical, se habla mucho de su arbitrariedad y carencia de significado semántico. Así *Marte* es una palabra masculina y *Tierra*, femenina, ambos son planetas que pertenecen al sistema solar. Además, *mesa* y *silla* son sustantivos femeninos y *armario* y *sofá* son masculinos, si todos son de la categoría de los muebles.

Si por el momento dejamos los nombres inanimados a un lado y nos fijamos en los animados (aquí la distinción entre los animados y los inanimados se construye no solo sobre la base gramatical, sino también sobre la forma en la que los seres humanos conceptúan y perciben el mundo exterior), nos daremos cuenta de que los nombres que designan varones y animales machos son semánticamente masculinos, en la mayoría de los casos, tienen el género gramatical masculino, mientras las mujeres y los animales hembras, que son semánticamente femeninos, cuentan con el género gramatical femenino. El hecho de que los rasgos genéricos del masculino y femenino, en muchos casos, correspondan respectivamente a la diferenciación de sexo macho y hembra de los

nombres animados hace razonable, en cierto sentido, la vinculación entre la determinación semántica del género y la diferenciación genérica. Así que según la gramática tradicional, *niño* y *niña* son sustantivos masculino y femenino porque tienen respectivamente referentes macho y hembra (Ambadiang, 1993).

Cabe destacar que los criterios semánticos que asignan el género varían según los sustantivos. Por ello, el género de algunos nombres inanimados, según muchos libros de gramática, está motivado por la clase léxica a la que pertenecen, es decir, su hiperónimo. En este sentido, tanto los nombres animados como algunos inanimados pueden contar con un género semántico.¹

En cuanto a la morfología, estructuralmente al morfema de género se le considera constituyente de la palabra. Por ejemplo, *niño* es un sustantivo masculino por llevar *-o*, añadiendo esta marca del género masculino a la raíz *niñ-*. De igual manera, *niña* es femenino, puesto que cuenta con la marca del género opuesto, el femenino. Esta explicación tiene muchas limitaciones, puesto que solo se puede aplicar a los sustantivos que presentan los morfemas finales *-o/-a*. En muchos análisis morfológicos están incluidos también *-e* y \emptyset cero como alomorfos del morfema masculino, o ambos géneros los tienen como alomorfos mientras que en otros, bien solo se acepta *-a* como morfema de género femenino y se considera que el masculino carece de marca (González Calvo, 1979), o bien proclama que todo sustantivo comporta un morfema de género (Alarcos Llorach, 2000) y de hecho trata las terminaciones *-o* y *-a* en todo caso como fonemas opuestos.

Numerosos trabajos se han realizado partiendo desde distintos objetivos y perspectivas. Sin embargo, tomando en consideración lo arbitraria, asimétrica e irregular que es la asignación de género de los sustantivos, ni el estudio centrado en la motivación exclusiva o esencialmente semántica ni el que gira en torno al modo en que está marcado formalmente ha logrado una explicación completa y elocuente. Por un lado, Aksenov (1984: 17-18, apud Corbett, 1991:8) plantea que en cierto sentido, todos

¹ Según la *Gramática descriptiva de la lengua española*, “[...]los factores semánticos que dan cuenta del género de los nombres de cosa son de naturaleza muy diversa, dado que la asignación del género semántico no depende de rasgos semánticos específicos a dichos nombres o a sus referentes, sino de la organización del léxico y, sobre todo (y de manera relativa), de las clases léxicas en que están distribuidos los nombres considerados.” §74.2.2.2

los sistemas de género, en alguna medida, son semánticos, en los cuales siempre hay un núcleo semántico en el sistema de asignación. Además, *la Gramática de RAE* (1931: 10b) destaca y da importancia a los criterios semánticos afirmando que “por razones de semejanza o de analogía, se han ido agregando al género masculino o de los machos, y al femenino o de las hembras, nombres de cosas que no tienen sexo.” Por otro lado, en las propuestas generativistas se incluyen conceptos como “vocal de clase”, “marca de palabra” y “desinencia” con el motivo de realizar un análisis puramente lingüístico. Como señala Harris (1991), se habla de sexo en los ámbitos de biología y semántica, mientras que el género es exclusivamente lingüístico, a pesar de ciertas correlaciones. En palabras de Roca (1989), se trata de aspectos autónomos de género.

Es cierto que el criterio formal goza de una terminología lingüística en comparación con el semántico y tiene como objetivo explicar con la morfología el porqué del género en vez del cómo. Sin embargo, suponiendo que en todas las lenguas naturales no hay ninguna, cuyo sistema de asignación de género sea puramente formal, según Corbett (1991), no tendríamos que reducir el análisis de género dentro del ámbito morfológico. Esto significa que será inútil analizar la estructura flexiva de cualquier nombre, por ejemplo, *joven*, puesto que en este caso el género siempre tiene una base semántica, el sexo.

El *análisis cruzado* o la *doble clasificación*, a saber, el criterio semántico y el formal, de los sustantivos en cuanto al género, según Ambadiang (1993) pertenece a la gramática tradicional/clásica. Sin embargo, sea el enfoque semántico, el formal o el tradicional, todos tienen como objeto de estudio los rasgos de género de los sustantivos y parten precisamente de estos. Mientras tanto, cabe destacar la modalidad que se centra en la concordancia. Ante el carácter inherente al sustantivo, el tema se ha visto con un cambio de perspectiva, es decir, en lugar de tomar la concordancia como efecto que produce el género o rasgo morfosintáctico subyacente del mismo, la concordancia, dotada de prioridad, sirve de criterio y medio principal y general a la hora de la asignación y distinción del género. Como afirma Corbett (1991: 146), el género de un nombre se manifiesta verdaderamente en la concordancia. Siguiendo la propuesta de

Bello², el *Esbozo*³ indica:

Decimos que un nombre es femenino o masculino cuando las formas respectivamente femeninas o masculinas del artículo y de algunos pronombres, caracterizadas las primeras por el morfema de género *-a*, y las segundas por el morfema de género *-o*, *-e* o por ningún morfema, se agrupan directamente con el sustantivo en construcción atributiva o aluden a él fuera de esta construcción.

2.1.1 Definición y características de género

Tomando en consideración lo complejo que es el caso del género gramatical, sobre todo en aspectos pragmáticos donde intervendrán factores sociolingüísticos, nos centramos primero en su definición. Como se puede observar en la mayoría de sus definiciones e interpretaciones, el género del español se define como categoría gramatical, al mismo tiempo, arbitraria y un rasgo inherente al sustantivo⁴. Alude tanto a la característica morfológica como a la funcional, dándoles mayor o menor importancia. A continuación, enumeramos algunas de ellas. Primero veamos la definición propuesta en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (§ 2.1 a)⁵:

El género es una propiedad de los nombres y de los pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y, a veces, con otras clases de palabras.

En esta versión en que quedan incluidos también los pronombres, el género ha dejado de ser una propiedad exclusiva de los sustantivos. Sin embargo, con relación a los pronombres, resulta preciso especificar los tipos, puesto que en los pronombres personales en primera y segunda persona del singular, los pronombres dativos y algunos

² Bello (1847) define que el género es la clase a que pertenece el sustantivo, según la terminación del adjetivo con que se construye, y además, añade que es evidente que si todos los adjetivos tuviesen una sola terminación en cada número, no habría géneros en nuestra lengua.

³ RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Espasa Libros, Madrid. Pag. 173.

⁴ “[...] gender seems to be an inherent property of nouns. The gender of a noun is generally consistent no matter how it is inflected: for case, number, definiteness, etc... Although there are cases where plural number seems to cause a switch in the gender of a noun.” Kramer (2015: 23). En español, por ejemplo, *el arte/las artes*.

⁵ En adelante NG.

acusativos, no se ve reflejada tal propiedad, o en sus propias palabras, “sin distinción entre masculino y femenino”. Por lo tanto, lo han sustituido por “algunos pronombres”, como se ha indicado en el *Manual de la nueva gramática de la lengua española* (2010)⁶, mientras que en la mayoría de los libros de gramática, al describir el género como propiedad, solo hace referencia a los sustantivos.

De igual manera, la definición pone de manifiesto su carácter inherente, que pertenece a los nombres y algunos pronombres y forma una parte inseparable de ellos. Por un lado, los vocablos constituyen las unidades gramaticales y el género se estudia a tanto nivel semántico como nivel (morfo)fonológico, sobre todo, la desinencia en el último caso. Por otro lado, debido a que los determinantes, los cuantificadores y los adjetivos deben concordar en su forma con los sustantivos que modifican, el género también se investiga a nivel (morfo)sintáctico.

Otras definiciones son:

- Género es el accidente gramatical que sirve para indicar el sexo de las personas y de los animales y el que se atribuye a las cosas, o bien para indicar que no se les atribuye ninguno.⁷
- Alarcos Llorach (2000: 63) define en *Gramática de la lengua española*: El género es un accidente o morfema que caracteriza al sustantivo, dotándole de una de las dos posibilidades combinatorias que llamamos masculino y femenino, las cuales, mediante la concordancia, permiten la manifestación explícita de ciertas relaciones entre las unidades (o palabras) del enunciado.
- González Calvo (1979: 57): El género es, pues, un concepto gramatical existente en muchas lenguas, concepto que permite clasificar los nombres de acuerdo con el fenómeno sintáctico de la concordancia.
- El género⁸: Como categoría gramatical, sirve para analizar clases de palabras.

Es importante a la hora de marcar relaciones gramaticales entre las palabras de

⁶ “Es el género una propiedad gramatical de los sustantivos y de algunos pronombres que incide en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores (a veces asimilados a ellos) y los adjetivos o los participios.” §2.1.1a

⁷ *Gramática de la lengua española* (1931), Espasa-Calpe, Madrid. pág. 10

⁸ Crystal, David (2000), *Diccionario de lingüística y fonética*, Octaedro, Barcelona.

una oración.

- Alcina & Blecia (2001:513): El género es una clase de morfemas que sirve a) para actualizar un determinado morfema lexemático como nombre sustantivo o adjetivo, b) para, juntamente con el número y el artículo, marcar la concordancia, y c) para, en algunas realizaciones, aportar información sobre el sexo y otros aspectos de la realidad que representa el lexema mediante la oposición de los morfos del sistema.
- Hockett (1958: 231): Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words⁹.
- Martínez (1994: 178): El género es valencia combinatoria de los lexemas nominales: el sustantivo y del adjetivo principalmente; pero también del artículo, de algunos pronombres personales y algunos indefinidos.

A diferencia de las primeras definiciones, cabe mencionar que las últimas dos planteadas por Hockett y Martínez parten de un punto de vista exclusivamente funcional. Resultan, en cierto sentido, radicales, puesto que se enfocan solo en la sintaxis dejando completamente a un lado los elementos morfológicos. Basándose en lo que señalaba Bello antes, a saber, algunos sustantivos pueden combinarse con ciertas formas del adjetivo mientras otros sustantivos con otras, Martínez lo atribuye a la característica combinatoria del sustantivo y la define mediante *valencia*. Aunque Corbett (1991: 33) reconoce lo importante que es la concordancia para la determinación del género y que esta constituye el método definitivo, a través del cual se establece el género, agrega al mismo tiempo:

However, if there were no other assignment rule, this would be equivalent to the null hypothesis, that the gender of each noun had to be remembered individually... (noun *x* is feminine because it takes agreement *y*; in order to produce agreement *y* correctly the native speaker must simply remember that noun *x* is feminine.)¹⁰.

⁹ Géneros son clases de nombres reflejados en el comportamiento de las palabras asociadas. La traducción es mía.

¹⁰ “Sin embargo, si no hubiera otra regla de asignación, esto sería equivalente a la hipótesis nula, es decir, el género de cada nombre debe recordarse de una manera individual... (nombre *x* es femenino porque lleva la concordancia *y*; para producir correctamente la concordancia *y*, el hablante nativo debe recordar simplemente que nombre *x* es femenino.)” La traducción es mía.

Para Corbett (1991), la asignación de género depende de dos tipos básicos de información sobre el sustantivo: el significado (semántica) y la forma, que incluye la estructura de palabra, la derivación, la flexión (morfología) y estructura de sonido (fonología). Además, agrega que muchas veces los tres factores se enlazan y se conectan, por ejemplo, *el niño- la niña*. Sin embargo, los últimos dos elementos solo se presentan cuando el factor semántico fracasa. Con respecto a esta conclusión, me limito a decir que puede ser aplicable en un análisis puramente gramatical. De hecho, los criterios se superponen el uno al otro según casos diferentes, por lo tanto no resultará adecuada o correcta la suposición de que solo el factor semántico puede hacer posible por sí solo la adquisición-aprendizaje de género. No basta con que los aprendices conozcan el sexo del referente del sustantivo, hay que darles a conocer los factores morfofonológicos y morfosintácticos.

Hasta aquí hemos visto cómo se presenta nuestro objeto de estudio desde diferentes perspectivas. Aunque Roca (1989) opina que el criterio semántico y el formal manifiestan características contradictorias en cuanto a la asignación y determinación del género, en mi opinión, prefería interpretarlos de un modo complementario. Es decir, tanto los sustantivos animados cuyo género gramatical corresponde a su sexo biológico como otros que no lo obedecen, los sustantivos inanimados que están semánticamente motivados, los inanimados que siguen los criterios formales, así como los que desobedecen y contradicen estas reglas, cada uno de los sustantivos mencionados contribuye como una pieza, que encaja y conforma el concepto de género. El género en su uso presenta múltiples facetas que constituyen un conjunto y continuum, con el rasgo semántico y el sintáctico situados en los dos puntos extremos. En palabras de González Calvo (1979: 64), “para caracterizar la categoría de género en español hay que tener presentes todos los criterios lingüísticos precisos: el sintáctico, el léxico, el morfológico y el semántico. Con estos criterios, la descripción del género ha de organizarse sistemáticamente”. El autor destaca aquí su rasgo sintáctico indicando: “el género es siempre una categoría sintáctica, y no siempre una categoría morfológica o léxica”.

La gramática descriptiva, cuya meta consiste en describir la lengua y presentarla, nos va a proporcionar un conocimiento fundamental y completo sobre el tema tratado.

Basándonos en los conceptos y términos morfológicos, en la última parte del trabajo voy a plantear, desde la perspectiva cognitiva una propuesta de la gramática de género destinada a la enseñanza de español como segunda lengua, sobre todo para los aprendices de niveles iniciales. Desde un punto de vista descriptivo se discuten detalladamente los aspectos semánticos, los formales y la concordancia del género en español.

2.1.2 Aspectos semánticos del género

2.1.2.1 El aspecto semántico en los nombres animados

A pesar de que algunos sustantivos terminan en la vocal típica del género opuesto (*la virago, la modelo*), generalmente el género de los nombres animados viene determinado por la diferenciación sexual de sus referentes (*niño-niña, gato-gata, padre-madre, caballo-yegua*). En palabras de Bergen (1978: 869),

- 1) a noun which refers invariably to one male being is of the masculine gender and
- 2) a noun which refers to one female is of the feminine gender.¹¹

Menos el caso de los llamados *epícenos*, cuyo género gramatical es único, sea éste masculino o femenino, puede referirse a seres de ambos sexos, porque los epícenos ni siquiera necesitan la diferenciación genérica ni la especificación de su referente (*la persona, el personaje, la criatura, etc.*). En este caso, los nombres de seres animados expresan el género solo sintácticamente y el género se presenta como categoría sintáctica y no semántica. Por ello, para especificar el sexo, uno debe recurrir a la atribución léxica, por ejemplo, *el personaje femenino, la criatura masculina, el hipopótamo hembra, el gorila macho, etc.* Además, cabe mencionar la adjunción de *mujer* a los nombres de persona relacionados con la profesión y ocupación (*el médico-*

¹¹ “Un nombre que se refiere exclusivamente a un varón o macho es masculino, mientras que es femenino si designa a una mujer o hembra.” La traducción es de *la Gramática descriptiva de la Lengua española* (la GD en adelante) (1999: §74.2.2.1)

la mujer m álico/ la m álica, el poeta-la mujer poeta/la poetisa). Aunque en el caso de la mujer m álico, s í que existe la variaci3n de moci3n m álica, forma reconocida y aceptada por la RAE¹², suele ser rechazada por las mismas mujeres que ejercen la profesi3n, cuesti3n que ir étratando en los apartados siguientes.

Con respecto a los sustantivos comunes en cuanto al g énero, la GD (1999: §74.2.2.1) indica: “los sustantivos como *cajista*, *testigo*, *m ártir*, *joven* no distinguen el g énero en su propia morfolog ía, sino solo a trav és de sus modificadores”. En el caso de que se elimine la oposici3n desinencial de g énero y aparezca la moci3n en el art ículo, el masculino puede referirse al individuo y el femenino al colectivo (*el polic ú-la polic ú*). Por ú ltimo, entre las pocas palabras que no obedecen a la generalizaci3n, por ejemplo, sustantivos masculinos con sus modificadores en forma masculina que designan a las mujeres, figuran *el marimacho*, *el pend3n*, etc. (GD, 1999: §74.2.2.1, NG, 2009: § 2.1i). El ú ltimo sirve tambi én como ejemplo del uso metaf3rico de nombres masculinos o femeninos de cosa para designar a persona.

2.1.2.2 El g énero sem ántico en los nombres inanimados

En comparaci3n con la diferenciaci3n de sexo como el criterio sem ántico que prima en los nombres animados, las clases léxicas donde est án distribuidos los inanimados son m ás diversas y complejas.¹³ Por ejemplo, los nombres inanimados, cuyo g énero es masculino o femenino, pueden agruparse bajo clases léxicas como:

El masculino

Aviones: el DC 9, el Boeing 437

El femenino

Carreteras: la M 30

¹² **m álico,ca**: 2.m. y f. Persona legalmente autorizada para profesar y ejercer la medicina. MORF. U. t. la forma en m. para designar el f. 3. F.coloc. desus. Mujer del m álico. Diccionario de la lengua espa ñola. 22 ª edici3n, 2012 versi3n electr3nica. <<http://lema.rae.es/drae/?val=m%C3%A9lico>>

m álico –ca: ‘Persona que ejerce la medicina’. El femenino es *m álica* (→ g énero², 3a): «*La m álica quiere tratarle la cistitis con nitrato de plata*» (Futoransky *Pe* [Arg. 1986]). No debe emplearse el masculino para referirse a una mujer: **la m álico*. *Diccionario panhisp ánico de dudas*, 2005. Versi3n electr3nica. <<http://lema.rae.es/dpd/?key=m%C3%A9lico>>

¹³ “[...] la asignaci3n del g énero sem ántico no depende de rasgos sem ánticos espec íficos a dichos nombres o a sus referentes, sino de la organizaci3n del léxico y, sobre todo (y de manera relativa), de las clases léxicas en que est án distribuidos los nombres considerados.” GD (1999: § 74.2.2.2)

Barcos:	el Príncipe de Asturias, el Titanic	Compañías,	la Seat, la Renfe, la Nestle
		Sociedades:	
Cafés:	el Comercial, el Gijón	Horas:	la una, la dos, tres, cuatro
Coches:	mercedes, Peugeot, seat, simca	Islas:	las Canarias, las Baleares
Colores:	azul, blanco, rojo	Letras:	a, b, c, d
Cuadros:	goya, picasso, velázquez	Motocicletas:	vespa, yamaha
Etc.		Sierras:	la Silla

La GD (1999: §74.2.2.2)

Además, la complejidad consiste en que un nombre inanimado determinado puede contar al mismo tiempo con dos clases léxicas o hiperónimos, cuyos géneros son opuestos, y trae como consecuencia, bastante confusión al asignar el género. Por ejemplo, ¿habrá una distinción muy clara entre las clases léxicas de *monte* y *montaña*? Si volvemos al planteamiento inicial sobre el género de los nombres *Marte* y *Tierra*, observamos que el planeta Marte tiene el género masculino y el planeta Tierra, el femenino. Si ambos comparten el mismo hiperónimo, que es el sistema solar, es preciso recalcar que el género de los nombres inanimados viene determinado no solo por la clase léxica a la que pertenecen, sino también por el carácter formal del que dispone¹⁴.

Dentro de los sustantivos inanimados, cabe destacar las parejas que constan de un lexema común y forman una oposición genérica en la moción, puesto que en algunos casos existe cierta proximidad y correlación semántica entre la forma masculina y la femenina. Se agrupan y se dividen de acuerdo con los siguientes tipos semánticos ampliamente aceptados:

— árbol/producto: *manzano-manzana, cerezo-cereza*;

— pequeño/grande: *bolsa-bolsa, huerto-huerta*, en la mayoría de los casos, el masculino presenta un tamaño reducido frente a lo grande del femenino, mientras que otras veces ocurre lo contrario, por ejemplo, *barco-barca*;

¹⁴ “[...] el rasgo de género que impone un nombre inanimado a sus determinantes puede depender tanto del hiperónimo que le corresponde como de su propia terminación.” GD (1999: § 74.2.2.2)

—parte/todo *motor-motora*;

—contable /no contable, *le ño-le ña*, *pimiento-pimienta*, etc.¹⁵

2.1.2.3 La forma del género semántico en los nombres animados

Aunque la diferenciación de sexo juega un papel importante en la asignación de género a los nombres animados, no puede explicar el género de los epicenos, el cual no tiene nada que ver con este criterio semántico, tampoco puede dar cuenta del género de muchos pares de nombres inanimados que pertenecen a una misma clase léxica pero llevan géneros distintos, como hemos visto en la parte anterior. Por supuesto que tiene sus limitaciones, pero el criterio semántico sirve no solo de fundamento de los rasgos genéricos, dado que se ha establecido sistemática y respectivamente la correlación entre el varón/macho-género masculino y la mujer/hembra-género femenino, sino también de la base de una diferenciación de rasgo flexivo (GD, 1999: §74.2.2.3). Las características formales de la oposición de género observadas en los nombres animados: (véase también GD, 1999: §74.2.2.3)

A) Nombre variable, raíz compartida con oposición en la moción: *ni ño-ni ña*, *se ñor-se ñora*.

B) Heterónimos:

B1) Raíz distinta con oposición en la moción: *verno-nuera*, *toro-vaca*.

B2) Raíz distinta sin oposición en la moción: *el hombre-la mujer*, *el padre- la madre*.

C) Nombre invariable con moción en el artículo (nombres comunes en cuanto al género): *el colega-la colega*, *el testigo- la testigo*.

D) Nombre (in)variable con la adjunción de mujer: *el m álico- la mujer m álico/m álica*, *el poeta-la mujer poeta*.

E) Los nombres epicenos

E1) Nombre invariable con la adjunción de *macho/hembra* para especificar el sexo: *el tiburón macho/hembra*, *la rata macho/hembra*.

¹⁵ MILLÁN CHIVETE, Fernando: *Tipología Semántica de la Oposición de Género No Sexuado en Español*. CAUCE. Núm. 17. Centro Virtual Cervantes.

E2) Nombre invariable sin especificación de sexo: *el bebé la criatura, la persona*.

Según los casos presentados más arriba, se puede observar un traslado/movimiento de la oposición genérica en la moción del sustantivo y el artículo a solo la moción detectada en el artículo hasta que desaparece totalmente en los epícenos donde la especificación de sexo resulta innecesaria. Aun cuando sean sustantivos animados, cuyos referentes sí que cuentan con un sexo biológico, simplemente no se presenta el género a través de la gramática. A medida que va desapareciendo la regularidad general en la terminación, la correlación entre el género gramatical y el sexo natural se hace cada vez más estrecha, pero al mismo tiempo, menos estable. Hasta aquí se puede ver que no existe una relación necesaria ni biunívoca entre la determinación semántica del género, la diferenciación genérica y el contraste desinencial. En A) y B1) los tres aspectos sí que coinciden, mientras en el resto de los casos no.

2.1.2.4 La forma del género semántico en los nombres inanimados

El género de los nombres inanimados, el cual está semánticamente motivado, va determinado por el de su hiperónimo o la clase léxica que corresponde, como hemos señalado en los apartados anteriores. En el caso de los topónimos (NG, 2009: § 2.10) los sustantivos acabados en *-a* suelen usarse como femeninos (*la China de hoy, esta España*), los nombres de países que terminan en *-a* tónica son masculinos (*Panamá Canadá*) y los que terminan en las demás vocales tienden a usarse como masculinos (*el México de los siglos XX, el Chile de mis tiempos*), mientras los que terminan en consonantes suelen ser más masculinos que femeninos (*Madrid*, que antes se usaba como femenino, actualmente se prefiere el uso masculino). Sin embargo, también abundan excepciones en la clase léxica, donde se registra una mayor regularidad desinencial como *la Jerusalén, la Buenos aires*, etc. En cuanto a las unidades monetarias tienden a ser femeninos los sustantivos que acaban en *-a*, y masculinos los que terminan en *-o* y en consonante, salvo *el córdoba, unidad monetaria nicaragüense* (NG, 2009: § 2.10). Y la palabra *Himalaya* terminada en *-a*, que pertenece a su

hiperónimo cordillera, es masculina. Por eso, desde el punto de vista formal, no existe una correlación necesaria ni sistemática entre los rasgos genéricos y los segmentos finales de los nombres inanimados.¹⁶

Dentro de este grupo, cabe mencionar los llamados *nombres ambiguos*, nombres que se usan en ambos géneros con una forma única y matices expresivos (*el mar/la mar*). En este grupo se encuentran sustantivos que tienen preferencia de género según países (NG, 2009: 2.8j), por ejemplo, *la lente del microscopio* en el español europeo y *el lente del microscopio* en el español americano, y sustantivos cuya asignación de género está en función del número de estos mismos. La palabra *arte*, cuando va en singular, suele usarse en masculino, *el arte chino* y en plural, femenino, *las artes*. Según la GD (1999: § 74.2.2.4), igual que los nombres comunes en cuanto al género, los nombres ambiguos pueden usarse en los dos géneros con una forma única, así que en este sentido el análisis formal no forma parte de la determinación de género. En cuanto a lo que debe hacerse con aquellos cuyo género es semánticamente arbitrario, se discutirá en el apartado de los aspectos formales de la flexión de género.

2.1.2.5 Aspectos sociolingüísticos de la flexión de género

Además de los factores semánticos y formales que determinan la asignación de género, cabe mencionar algunos aspectos sociolingüísticos que intervienen en este proceso. Desde que la mujer se ha incorporado activamente a las áreas de desempeño laboral, sobre todo a las áreas donde predominaba y sigue predominando el hombre, se ha podido observar bastante diversidad de uso y variantes de los nombres relacionados con las profesiones y ocupaciones. Además, mediante el desdoblamiento de las formas masculina y femenina, la moción en el artículo, adjunción de *mujer*, el uso real de cada nombre de este tipo varía según la preferencia del hablante, el dialecto y la situación social en la que se encuentra. Por ejemplo, se detectan más formas con oposición en la

¹⁶ “[...] la motivación semántica del género en los inanimados dista de suponer una relación sistemática y consistente entre los rasgos de género y sus marcas canónicas en español, ya que no asocia las terminaciones –o y –a con sustantivos de género masculino y femenino respectivamente.” La GD (1999: § 74.2.2.4)

moción en el español americano que en la moción del artículo en el español europeo (GD, 1999: 74.2.2.7), con lo cual se puede deducir que en alguna medida, el español americano goza de más libertad en el uso de los nombres comunes de género y en el cambio de moción.

De acuerdo con los estudios pragmáticos, se considera generalmente que el español es sexista, puesto que su sistema flexivo oculta a la mujer (García Meseguer, 1994). La palabra *mujer*, sea en su forma singular o plural, hace referencia a un ser humano o seres humanos de género natural femenino, mientras que *el hombre* o *los hombres*, depende del contexto, puede referirse tanto a los seres humanos de género natural masculino como a cada individuo de esta especie, los seres humanos, en término general, de ambos sexos. Esto es el llamado *uso genérico del masculino*, consecuencia del carácter no marcado de este género¹⁷ (*los abuelos, los padres, los reyes*, etc.). Hoy en día, suele oírse en discursos vocativos “a todos los españoles y españolas” con una interpretación de cortesía y respeto. Por lo tanto, en primer lugar, decimos que la función genérica no es simétrica. En segundo lugar, en los casos donde sí que aparecen nombres de forma femenina, cuyos referentes son mujeres, suele observarse una connotación despreciativa o una desigualdad frente a su correspondiente masculina, tales como *lagarta, zorra, individua, tipa*, etc. (GD, 1999: §74.2.2.7).

Se ha hecho un gran esfuerzo lingüístico en impulsar y propagar la presencia de la forma marcada en el género de los nombres de profesiones, cargos y oficios, y en lugar de seguir utilizándose como nombres comunes de género, se recomienda el uso de los modos de expresión del femenino. Sin embargo, los nombres tienen acogidas diferentes. En comparación con *la médica* y *la jueza*, la utilización de *la presidenta/ministra/jefa* es mejor aceptada entre los hablantes. Además, diversos estudios sostienen que las mujeres que ejercen la medicina rechazan el femenino en *-a*. Caso parecido ocurre con los nombres de muchas ciencias y los nombres referidos a las mujeres que las practican, estas prefieren la moción del artículo que acompaña el nombre a la moción del mismo.

¹⁷ “El término no marcado de una oposición es aquel que tiene una distribución más amplia, un significado más general y a menudo también el que se obtiene por defecto en ausencia de morfemas específicos. Así en la oposición entre el masculino y el femenino dentro del paradigma de ciertos sustantivos, se suele señalar que la forma masculina es no marcada, ya que se emplea en los contextos genéricos e incluye en su significado la designación de seres de ambos sexos.” NG (2009: 1.5j)

Así en lugar de decir *la botánica* y *la química*, *la botánico* y *la químico* (GD, 1999: 74.2.2.7).

Otras opiniones insisten en que no hay una correlación necesaria ni definida entre la flexión de género y el sexismo, aun cuando las actitudes sexistas, de vez en cuando, se expresan a través del habla. Para las lenguas en las que no existe la flexión de género, en cierto sentido también son sexistas por sus tradiciones culturales e ideológicas. En el caso del chino, lengua que carece de género gramatical, la diferenciación del género natural se manifiesta en la escritura, mediante los diversos radicales de caracteres. El sexismo, como fenómeno social a nivel mundial, puede manifestarse en diferentes aspectos y categorías gramaticales, sin estar necesariamente vinculado con la flexión genérica. Además, en los nombres comunes en cuanto al género, se encuentran la mayor parte de los sustantivos de personas terminados en *-a* y en *-ista*, y epicenos que tienen el género femenino, los cuales designan a ambos sexos y ocultan la forma masculina (*la gente*, *la víctima*, *el turista/la turista*). Se puede observar en algunos sustantivos, que se usan como epicenos masculinos, una tendencia a convertirse en nombres comunes de género (el/la miembro, el/la rehén). Por último, en lo que se refiere a profesiones y cargos que antes solo ejercían las mujeres, se puede notar cada día más la incorporación de los hombres. Aunque son escasos los masculinos en *-o* formados a partir de sustantivos originariamente femeninos en *-a* (*enfermero-enfermera*, *azafato-azafata*), cabe destacar *amo de casa-ama de casa*, que tiene una connotación irónica con su forma masculina.

2.1.3 Aspectos formales de la flexión de género

2.1.3.1 Consideraciones generales

A excepción de los nombres cuyo género está semánticamente determinando, quedan los nombres cuyo género es semánticamente arbitrario, tanto los nombres animados (los epicenos) como los inanimados. En ambos casos la asignación de género

puede depender de los aspectos morfológicos o fonológicos según convenga, es decir, sustantivos que tienen forma de moción se someten a los análisis morfológicos y los que terminan en otras vocales y consonantes pertenecen a los fonológicos (GD, 1999: §74.2.3)¹⁸. Si bien existe una sistematicidad en las desinencias de género no semántico, en realidad es menos regular que la que se puede observar en los nombres que tienen el género semántico.

A propósito de la forma, el desdoblamiento de masculino y femenino y la oposición de género que existen en los nombres animados como *gato-gata*, *niño-niña*, se ha extendido de manera natural y general a los nombres inanimados. Por un lado, de acuerdo con una descripción restrictiva, las desinencias *-a*, *-o*, y *-e* pueden considerarse como morfema de género solo en los nombres que aceptan el desdoblamiento genérico (*gato-gata*, *niño-niña*, *monje-monja*). Según los estudios de la adquisición de género en L1 y el aprendizaje en L2, las generalizaciones de estas formas que iremos discutiendo en los capítulos siguientes, se aplican no solo a los niños que aprenden el español como lengua materna sino también a los estudiantes de ELE. Por otro lado, según una descriptiva no restrictiva, mientras *-o*, *-e*, *-Ø* son alomorfos masculinos, *-a*, *-e*, *-Ø* son los femeninos (GD, 1999: §74.2.3).

En los casos en que la correlación entre el rasgo genérico de un nombre y su forma resulta necesaria, por ejemplo, *Tierra*, *mesa*, *silla*,... es justo la vocal final la que permite la determinación del género de estos sustantivos. Muchas veces una generalización mal aplicada puede provocar más desventajas que ventajas, por lo tanto conviene distinguir la función de *-o*, *-a* y otros segmentos finales cuando sirven de desinencias que solo permiten prever ciertos procesos morfológicos y el papel de morfema flexivo de género, es decir, la moción (NG, 1999: 2.3c).

Con respecto a los pares de sustantivos que presentan forma única pero alternancia de las formas del artículo o del adjetivo, adquieren significados diferentes y se consideran como palabras polisémicas (*el coma/la coma*, *el orden/la orden*, etc.). Según González Calvo (1979: 68), la diferencia semántica no debe atribuirse a la oposición

¹⁸ Esta conclusión se basa en el modelo descriptivo no restrictivo, considerando *-o*, *-a* y *-e* como morfema de género.

genérica. Al contrario, es el significado diferente el que implica la asignación distinta de género como si fueran distintas palabras. Por último, las formas que carecen de género léxico (infinitivos, partículas, frases hechas, etc.) reciben el género masculino.

2.1.3.2 La fonología en la flexión de género

De acuerdo con la *GD* (1999: §74.2.3.1), las terminaciones vocálicas de los nombres acabados en *-i*, y *-u* son, en la mayoría de los casos, masculinos, en contraste con los femeninos en *metrópoli*, *palmacristi* y *tribu*. Los nombres que terminan en *-e* presentan una situación bastante variada, puesto que la mayoría de ellos son masculinos: *el bigote*, *el deporte*, *el nombre*, *el pie*, *el pasaporte*, *el tomate*, etc., pero son asimismo numerosos los casos como *la calle*, *la clase*, *la carne*, *la leche*, *la muerte*, y cierta cantidad de ambiguos de género: *el/la acné*, *el/la cochambre*, *el/la tilde* y sustantivos polisémicos con rasgos genéricos opuestos: *el frente-la frente*, *el parte-la parte*.

Según Teschner & Russell (1984), mientras los sustantivos acabados en *-n*, *-z* muestran una preferencia ligera por el género femenino, los terminados en *-s* tienden a adoptar el género masculino. Con respecto a los sustantivos con otras terminaciones consonánticas, a excepción de los que acaban en *-d*, que son mayoritariamente femeninos, los terminados en *-l*, *-r*, *-m*, *-x*, *-y* son principalmente masculinos.

Bergen (1978) y Teschner (1983) señalan que es necesario tener en cuenta la consonante que precede o sigue a los segmentos vocálicos. Así en lugar de asociar */a/* con el femenino, los segmentos finales *-ta* y *-ma* resultan determinantes para la asignación del género. Lo mismo pasa con los segmentos consonánticos finales, tales como *-id*, *-ud*, *-ed*, *-us*, *-os*, *-is*, etc., que tienen respectivamente sus preferencias de género en cuanto a la asignación del mismo.

Sinding Dinnes (1971) considera que por un lado, tienden a ser masculinos los sustantivos con baja frecuencia de uso que empiezan por una *a*-tónica en la primera sílaba, los que llevan diptongos en sílaba tónica, sobre todo los diptongos de */ai/* y */ua/*, los monosilábicos, a excepción de los acabados en *-z*, así como los sustantivos terminados en una sílaba tónica, a excepción de aquellos acabados en terminaciones

femeninas. A propósito de los sustantivos polisílabos, cuantas más sílabas poseen, más preferencia muestran por el género masculino. Por otro lado, tienden a adoptar el género femenino los sustantivos con alta frecuencia de uso y que llevan con una *a*-tónica en la primera sílaba, la mayoría de los que empiezan con un /ie/ tónico, algunos con /ue/ tónico, los sustantivos acabados en *-z*, y determinados nombres científicos terminados en *-is*.

2.1.3.3 La Flexión de género de los nombres simples y los derivados

Dentro de los nombres simples, los nombres animados, cuyo género está semánticamente determinado (excepto los epicenos), bien admiten el desdoblamiento genérico o bien presentan bastante regularidad en las desinencias, mientras que los nombres simples que denotan los nombres inanimados, en su mayoría, no son de género morfológico, sino fonológico, cuyo género depende de su segmento final. Pueden acabar en cualquier vocal o consonante y carecen de simetría. Tanto los sustantivos que tienen género semántico como los que cuentan con género morfológico o fonológico muestran una notable tendencia a asociar respectivamente las marcas *o* y *a* con el género masculino y el femenino, salvo *mano*, *libido*, *nao*, formas reducidas como *foto*(grafía), *moto*(cicleta) y los que terminan en *-ma* (de origen griego), *-ta*, *-as*, y *-ax*, etc. (GD, 1999: §74.2.3.2)

A diferencia de los nombres simples, los derivados son más complejos lexicalmente y la determinación de sus géneros tiene mucho que ver con el sufijo. Los sufijos vocálicos *-o* y *-e* son masculinos (*cambio*, *descanso*, *trabajo*, *baile*, *informe*, *viaje*...) y *-a*, femenino (*ayuda*, *baja*, *demanda*, *firma*, *visita*...). Los compuestos de consonante(s) y vocal(es) que terminan en *-a*, tales como *-ada*, *-aria* *-aza*, *-eda*, *-era*, *-eta*, *-ina*, *-ú*, *-er ú*, *-ncia*, *-nza*, *-ura*, *-dura* son femeninos (*bajada*, *subida*, *empresaria*, *usuaria*, *madraza*, *rosaleda*, *lechera*, *raqueta*, *aspirina*, *vitamina*, *alegría*, *frutería*, *distancia*, *enseñanza*, *pintura*, *quemadura*, *picadura*...) y los que acaban en *-o* y *-e*, como *-ado*, *-ario*, *-ano*, *-azo*, *-edo*, *-ero*, *-ino*, *-ete*, *-mento/miento*, *-torio*, *-ismo* son masculinos (*pasado*, *pedido*, *empresario*, *usuario*, *ciudadano*, *flechazo*, *viñedo*, *marino*,

bombero, cartero, paquete, juguete departamento, conocimiento, vestuario, dormitorio, socialismo).

Según la GD (1999: §74.2.3.3), aquellos que terminan en *-zón* y *-ión* suelen ser femeninos (*hinchazón, picazón, opinión, dirección, imaginación, profesión, impresión*), y masculinos, los que acaban en *-en*, *-ín* y *-ón* (*maderamen, polvorín, cabezón*). A propósito de la terminación *-d*, se especifican los sufijos de *-dad*, *-edad*, *-idad*, *-tad*, que marcan el género femenino, tales como *sociedad, enfermedad, cantidad, facultad, etc.* Los sufijos derivativos *-or*, *-dor*, *-al*, *-ete*, *-aje* indican el género masculino (*escritor, comedor, animal, juguete, aprendizaje*).

Por último, cabe mencionar los nombres de persona formados a partir de los sufijos *-ista*, *-ante*, *-ente*, *-iente*, los cuales son comunes en cuanto al género (a excepción de *el modisto-la modista*), tales como, *el/la turista, el/la estudiante, el/la adolescente, el/la creyente*.

2.1.3.4 La asignación de género de los sustantivos compuestos

A propósito de los compuestos, según Bustos (1986) se diferencian los compuestos sintagmáticos (sustantivo + *de* + sustantivo y sustantivo + adjetivo o adjetivo + sustantivo), los compuestos propios (sustantivo + sustantivo, verbo + complemento y verbo + verbo) y los compuestos adjetivos (sustantivo + *i* + adjetivo, adjetivo + adjetivo y adverbio + adjetivo).

En lo que se refiere al género de los compuestos, se puede observar la primacía del masculino sobre el femenino en el caso de los compuestos de verbo y sustantivo con designaciones de animales y objetos, tales como, *el saltamontes, el abrelatas, el abrebotellas, el lavavajillas, el sacacorchos, el sacapuntas, el portalápiz*, etc., ni siquiera resulta necesario tomar en cuenta el género del constituyente sustantivo (GD, 1999:§73.3.5). Algo parecido ocurre con los compuestos de dos verbos que designan animales. Los ejemplos de este tipo se caracterizan por su carácter epiceno y por el predominio del masculino (Bustos, 1986:309). Sin embargo, para los compuestos que designan personas, *el/la mandamás, el/la sobrecargo, un/una cazatalentos, un/una*

sabelotodo, un/una correveidile, un/una caradura, etc., generalmente se produce la variación genérica a excepción de los casos en los que el contenido semántico del compuesto exige un género determinado (*el guardabanderas, una calientapollas*).

En otros tipos de los compuestos, el modelo de asignación del género gramatical difiere en los compuestos endocéntricos y los exocéntricos¹⁹. Los primeros tienden a tomar el género del término nuclear (y en su interior efectúan la concordancia entre adjetivo y sustantivo), mientras que los últimos presentan una situación bastante complicada y se pueden encontrar en ellos muchas posibilidades de expresión genérica. En cuanto a la composición sintagmática, generalmente se observan dos situaciones: a) los casos en los que el género del compuesto coincide con el género del núcleo (*caballo de agua, granguardia*); b) puede existir o no coincidencia genérica entre el compuesto y su núcleo (*mala cabeza, altavoz*) (Bustos, 1986).

2.1.3.5 El género de los nombres propios y las siglas

El género de los nombres propios tiende a determinarse por su carácter semántico, tanto para los nombres animados como para los inanimados. En lo que se refiere a los primeros, el género va determinado por el sexo de su referente, mientras que el de los últimos depende de la clase léxica a la que pertenece, es decir, el género de su hiperónimo, como hemos mencionado en la parte del género semántico de los nombres inanimados.

Algo parecido pasa con las siglas. El género de las siglas que designan a los seres humanos, está determinado por el sexo de sus referentes. En cuanto a las siglas que designan organizaciones, organismos, institutos, partidos, etc., el género depende de su hiperónimo. Tales como *la ONU, la ETA (organización), la RENFE, la RAF (fuerza aérea), el PP y el PSOE*, etc. (la GD, §74.2.3.4)

La mayoría de los acortamientos mantienen el género de la palabra completa. Por ejemplo, *cine* es acortamiento de *cinematógrafo*; *macro* es femenina como

¹⁹ "Un compuesto que representa una especialización con respecto a su núcleo referencial es considerado endocéntrico, mientras que aquel que designa una realidad no referida por ninguno de los elementos componentes es considerado exocéntrico." Bustos (1986: 95)

acortamiento de *macroeconomía*.

2.1.3.6 El género de los préstamos

Generalmente la asignación del género en los préstamos tiene que ver con dos aspectos: los factores semánticos y fonológicos (GD, 1999: §74.2.3.5). En cuanto a los nombres animados, siempre son los factores semánticos los que determinan la asignación de género, mientras en el caso de los inanimados, son los factores fonológicos, sobre todo los segmentos finales los que deciden el género. En el caso de *crema*, préstamo del francés, diferente a los nombres terminados en *-ma* que tienen el origen griego, mantiene en el español el género femenino original. En contraste con *peluche* y *puré* cambian el femenino original por el masculino o viceversa (*agenda de género masculino original, sustantivo femenino en la lengua española*).

Así que cuando los préstamos mantienen su configuración fonológica y se adaptan a la fonología y ortografía españolas, la mayoría de estos poseen segmentos finales consonánticos y tienden a ser masculinos: *álbum, bar, ballet, boom, chándal, chat, clic, estándar, eslogan, espray, fax, flash, footing, fútbol, jazz, jogging, láser, máster, márquetin, picnic, pop, póster, pub, ranking, rock, tenis, zum*, entre otros.

2.1.4 La concordancia de género

La concordancia hace referencia a una relación formal entre elementos, mediante la cual, una forma de una palabra requiere una forma correspondiente en otra.²⁰ Andrés Bello (1847) define “la concordancia como la armonía que deben guardar entre sí”. Alcina & Blecua (2001:512) señala que “el género, además de la función categorizadora, marca la relación entre palabras dentro del grupo nominal”. Martínez (1994: 173) emplea el término de *conmutación*²¹ a la hora de interpretar la concordancia, señalando

²⁰ Crystal, David (2000): *Diccionario de lingüística fonética*, Octaedro, Barcelona.

²¹ “Toda mutación o cambio de elementos en uno debe hacerse acompañar por una mutación de elementos en el otro.” (Martínez, 1994:153)

que es una conmutación porque “lleva aparejada una mutación en la línea de expresión: la variación del adjetivo, o del artículo, o de ciertos pronombres”. De acuerdo con la segunda parte de la definición de género, entramos en el tema de la concordancia donde intervienen los aspectos morfosintácticos. La concordancia de género que se ve reflejada en los determinantes, cuantificadores y adjetivos carece de significado semántico, los cuales restringen y modifican los sustantivos, manteniendo a través del género gramatical una coincidencia formal.

Para Martínez (1994), “la realización en el texto de la valencia ‘combinatoria que es el género establece una concordancia o relación sintagmática entre un término ‘principal’ o ‘regido’ y un término ‘subordinado’ o ‘regente’”. Puede tener lugar dentro de un sintagma y la reunión de dos o más sintagmas, relaciones a las que Alarcos Llorach (1977) describe *relaciones homonexuales* y *relaciones heteronexuales*. Formalmente la concordancia no exige que las formas relacionadas dentro de un sintagma nominal coincidan en la flexión de género, es decir, la concordancia de género no necesariamente conlleva una concordancia de los rasgos flexivos entre sus componentes, como indica la GD (1999: §74.2.3.7), “los adjetivos y pronombres concuerdan con los nombres en cuanto al rasgo de género, pero no necesariamente en lo que se refiere a sus desinencias o marcas que pueden ser muy diferentes”.

2.1.4.1 La flexión de género y la concordancia en los determinantes

Los determinantes, donde están incluidos los artículos, indefinidos, demostrativos, numerales y cuantificadores, deben concordar con el sustantivo que restringen según su género y número. Son los caracteres gramaticales del sustantivo los que deciden y rigen los rasgos flexivos de los determinantes. Lo mismo ocurre con los adjetivos y los participios pasivos. Aquí nos limitamos a hablar del primer caso, el género.

Resulta importante mencionar la discordancia más destacada: los sustantivos que comienzan por /a/ tónica, como *aula*, *agua*, *arma*, *alma*, *arte*, *área*, *ave*, *hambre*, etc., exigen el uso de la forma *el* del artículo masculino si entre ambos elementos no se

interpone otra palabra²². Se exceptúan de los nombres femeninos referidos a mujeres (*la Ana, el/la árabe*), las letras del alfabeto (*la a, la h(ache)*, etc.) y los adjetivos comenzados por *a-* tónica (*la alta torre*)(GD, 1999: §74.2.3.7, Alcina & Blecua, 2001: §3.4.0.4). Sin embargo, los adjetivos que los modifican van en forma femenina (*el aula, la pequeña aula, el aula pequeña*), puesto que la *a* tónica solo ejerce influencia sobre el elemento que le antepone. En lugar de reemplazar la forma femenina *la* por la masculina *el*, también es preferible sustituir *una* por *un*. Lo mismo pasa con los indefinidos *alguno* y *ninguno* (*pero esa aula, la otra aula y toda el aula*). A diferencia de la norma, se observan expresiones como *alguna aula* o *ninguna aula, ese agua* o *el otro aula limpia, y todo el aula pequeña* o *todos los aulas pequeñas*. El último caso es lo que Álvarez de Miranda (1993) llama *una doble concordancia* o *concordancia bifronte*, que exige una concordancia masculina a la izquierda y una femenina a la derecha. Alcina & Blecua (2001: § 3.4.0.4) también señala: “el uso del artículo femenino *el* se comienza a confundir con el masculino y se producen casos de doble concordancia.” Para la GD (1999: § 74.4.2), el artículo y el nombre desempeñan un papel conjunto en el dominio de concordancia, es decir, el artículo masculino se encarga de la parte izquierda del nombre, y este a su vez, la parte derecha del mismo. Por ello, se pueden explicar las discordancias registradas como *veintiún armas, veintiún mujeres y trescientas cincuenta y un personas*.

Por último, cabe mencionar algunos determinantes y adjetivos singulares, que al anteponerse a un nombre masculino, tales como *primero, tercero, cualquiera, ninguno, alguno, bueno, malo, cualquiera, grande*²³, etc., sufren una pérdida de desinencia. Este proceso de apócope constituye otro efecto de discordancia formal (GD, 1999: §74.4.4.).

2.1.4.2 La flexión de género y la concordancia en los adjetivos

Generalmente las marcas de género en los sustantivos son parecidas a las de los

²² “Pues en efecto, como es bien sabido-aunque también a menudo olvidado-, tanto la forma *la* de *la casa* como la forma *el* de *el agua, el hambre* (y del español antiguo *el aldea* o *el espada*) derivan de la misma forma femenina, ILLA, de uno de los demostrativos latinos.” (Álvarez de Miranda, 1993:6)

²³ “[...]sólo *cualquiera* y *grande* proceden de la misma manera ante sustantivos femeninos.” (GD, 1999: § 74.4.4.)

adjetivos. Los adjetivos que tienen dos terminaciones son los que admiten cambios flexivos de género, llamados también *adjetivos variables*, mientras que los que tienen una sola terminación, como el equivalente de los sustantivos comunes en cuanto al género, no sufren ningún cambio flexivo de género y se definen como *adjetivos invariables*, tales como los comparativos *interior, exterior, anterior, posterior, mayor, menor, peor, mejor, etc.*; además se encuentran los formados que terminan en *-a* (*homicida, suicida*), *-i* (*cursi*), *-í* (*iraní*), *-ú* (*hindú*) *-e* (*interesante*), *-ar* (*solar*), *-z* (*feliz*), *-l* (*fenomenal*), salvo los acabados en *-ol*) y en general, la mayor parte de los acabados en consonantes (Alcina & Blecua: 2001: 526-527; RAE 1973: 2.4 ; Butt & Benjamin 1988: 39-40).

Además de lo mencionado arriba, la concordancia en los adjetivos presenta las siguientes características: a) los adjetivos concuerdan en masculino cuando los sustantivos que modifican son de géneros distintos y funcionan como atributos y predicativos; b) al tratarse de los epicenos, aunque llevan a veces la adjunción de *macho* y *hembra* o *masculino* y *femenino* para especificar el sexo de los referentes, la concordancia sigue condicionada por el género gramatical del sustantivo (*Un tiburón hembra es muy peligroso. La víctima del robo está nerviosa*. En la última oración el sujeto puede aludir tanto a un hombre como a una mujer.). Esto no significa que exista una contradicción y deberá interpretarse simplemente como un fenómeno gramatical.

2.1.4.3 La flexión de género y la concordancia en los pronombres

Según la *GD* (1999: §74.2.3.7), el comportamiento de los pronombres varía entre los pronombres personales que carecen de moción genérica (*yo, tú, usted, ustedes, me, te, m í ti*), los pronombres relativos que no la tienen (*que, cual*), pero sí que la presentan los artículos definidos que les preceden, y los que cuentan con diferentes formas para el masculino, el femenino y el neutro. La flexión de género en los pronombres se presenta en las siguientes formas:

- a) Los pronombres personales: *nosotros, nosotras, vosotros, vosotras, él, ella, ellos, ellas, la, lo, los, las*

- b) Los pronombres demostrativos: *este, esta, aquel, aquella, ese, esa*
- c) Los pronombres posesivos: *mío, mía, tuyo, tuya, suyo, suya, nuestro, nuestra, vuestro, vuestra*
- d) Los pronombres relativos: *el que/cual, la que/cual, los que/cuales, las que/cuales, cuyo, cuya*
- e) Los pronombres indefinidos: *uno(s), una(s), alguno(s), alguna(s), ninguno, ninguna, otro(s), otra(s)*
- f) Los pronombres cuantificadores: *todo(s), toda(s), poco(s), poca(s), mucho(s), mucha(s)*
- g) Los pronombres y formas neutros: *lo, ello, esto, aquello, eso, lo cual*

Según Posner (1985, apud §74.4.3) en la concordancia pronominal, a veces prima el sexo y prevalece sobre el género gramatical. En el caso de concordar con los sustantivos femeninos que exigen el artículo masculino, igual que los adjetivos, la forma de los pronombres pueden corresponder tanto al género masculino como al femenino. Y por último, con los pronombres neutros ni el género ni el número se ven reflejados en sus formas.

2.2. Plan curricular del Instituto de Cervantes

2.2.1 El género de los sustantivos en niveles A1-A2

Según el *Plan Curricular (PC)*, en lo sucesivo) elaborado por el Instituto de Cervantes, en cuanto al género, los conocimientos gramaticales están divididos de acuerdo con los niveles A1-A2, B1-B2 y C1-C2²⁴, empezando por los sustantivos masculinos terminados en *-o* y los femeninos terminados en *-a* del nivel A1. Los alumnos van aprendiendo nombres acabados en otras vocales, consonantes, los nombres de heteronimia, los nombres masculinos terminados en *-a*, *-ma*, etc. y los femeninos en *-o* (se diferencian los casos de abreviación). Se presentan otras terminaciones, tales como *-esa*, *-triz*, *-ina*, *-isa* y *-dor*, *-tor*, *-sor* que indican, respectivamente, el género femenino y el masculino. Además se agregan los nombres comunes en cuanto al género acabados en *-ista*.

Se puede observar que en los niveles iniciales se ha omitido, de manera implícita la diferenciación conceptual entre sexo y género, punto clave para los alumnos, cuyas lenguas maternas no disponen de tal fenómeno gramatical. Asimismo, hacen hincapié en las terminaciones en lugar de dar importancia a los significados semánticos, sobre todo al tratarse de un nombre semánticamente motivado. Como profesores de ELE, es importante darse cuenta de que al centrarse exclusivamente en las terminaciones, se corre el riesgo de ignorar la verdadera característica funcional de género: la concordancia. Además, recurrir a la terminación del sustantivo, obviamente no constituye la única forma en la que el mismo concepto y su uso se aprenden.

²⁴ A1-A2: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm>

B1-B2: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm>

C1-C2: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_c1-c2.htm>

1.2. El género de los sustantivos	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Masculino en -o y femenino en -a <i>amigo, vecino, libro</i> <i>amiga, vecina, casa</i> ■ Masculino / femenino <ul style="list-style-type: none"> — Vocales que no sean -o / -a <i>el peine, la muerte</i> — Consonante <i>el árbol, la catedral, la solución, el corazón</i> ■ Femenino en -o <ul style="list-style-type: none"> — Procedente de una abreviación <i>la moto / motocicleta, la foto / fotografía, la radio / radiodifusión</i> ■ Heteronimia <i>el padre / la madre, el hombre / la mujer</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Masculino / femenino en -í / -ú (más frecuente en masculino) <i>el jabalí</i> ■ Masculino en -a <ul style="list-style-type: none"> — Nombres de colores <i>el naranja, el rosa</i> — Sustantivos terminados en -ma <i>el problema, el tema</i> — Otros casos aislados <i>el día</i> ■ Femenino en -o <ul style="list-style-type: none"> — Casos aislados <i>la mano</i> ■ Género diferente expresado con una terminación diferente: femenino en -esa, -triz, -ina, -isa <i>el príncipe / la princesa, el actor / la actriz, el rey / la reina, el poeta / la poetisa</i> ■ Sustantivos terminados en -dor, -tor, -sor <i>el gobernador / la gobernadora, el director, el secador, el profesor</i> ■ Sustantivos invariables: el género se sabe por el artículo <ul style="list-style-type: none"> — Nombres de persona terminados en -ista <i>el / la artista, el / la pianista</i>

2.2.2 El género de los sustantivos en niveles B1-B2

Con la asignación de género distinto a las variedades del español, algo que suele ser ignorado o raras veces mencionado en las actividades didácticas, pasamos al nivel B1-B2, donde se plantea uno de los tipos semánticos más fáciles de entender en cuanto al género de los sustantivos inanimados con oposición en la moción, es decir, el árbol y el fruto. Además, se completan otros casos de nombres comunes de género. A continuación, en el nivel B2 se exige a los aprendientes que dominen el uso particular de: los sustantivos femeninos que empiezan con la /a/ tónica y de forma singular deben ir acompañados de los artículos en masculino, tanto el definido como el indefinido, siempre que no se interponga otra palabra entre ambos elementos. Lo mismo ocurre con *ninguno* y *alguno*. Sin embargo, los ejemplos más típicos y usados para explicar este caso, es decir, *aula* y *agua*, forman parte al mismo tiempo del vocabulario básico de un alumno de nivel A1, sobre todo si el proceso de aprendizaje se da en un ambiente escolar. Por último, en el nivel B2 se añaden las terminaciones clasificadas como marcadores femeninos: *-triz*, *-ez*, *-dad*, *-ción* y *-sión*.

En cuanto a las unidades con género distinto en las variedades del español, no se distingue entre las palabras que solo presentan moción en el artículo (*la costumbre/el costumbre*) y las que también llevan oposición en la vocal final (*el bolso/ la bolsa*). Puede resultar problemática la introducción de la alternancia del artículo como variedad en el caso de *costumbre* cuando los alumnos aun confunden frecuentemente el género de las palabras, para ellos, con “pocas pistas claras” como se puede observar en el análisis de error. Por último, los sustantivos inanimados que están semánticamente motivados, tales como *árbol/ fruto*, y los demás que se explican más tarde en el nivel C1, se encuentran a lo largo del aprendizaje del género gramatical. Por lo tanto, se supone que cuanto antes se enseñan estos criterios, más se facilita el aprendizaje de la diferenciación de los vocablos, teniendo en cuenta que el par *el bolso/la bolsa* forma parte del vocabulario básico.

1.2. El género de los sustantivos	
B1	B2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Términos con género distinto en las variedades del español <i>la bombilla</i> [España] / <i>el bombillo</i> [México, América Central, Las Antillas, Colombia y Venezuela] <i>el bolso, la costumbre</i> [España] / <i>la bolsa, el costumbre</i> [parte de México, Costa Rica y Colombia] <i>el salón</i> [España] / <i>la sala</i> [Hispanoamérica] ■ Nombres epicenos <i>la persona, la víctima, el delfín macho / hembra</i> ■ Cambio de género expresa cambio de significado: <i>árbol / fruto</i> <i>el manzano / la manzana, el naranjo / la naranja</i> ■ Sustantivos invariables: el género se sabe por el artículo — Casos aislados <i>el / la guía, el / la colega, el / la testigo</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Sustantivos femeninos que empiezan con a- tónica acentuada con artículo y cuantificador en masculino singular <i>el aula / las aulas / esta aula / nuestra aula / la amplia aula</i> <i>el agua / las aguas / ciertas aguas / las frescas aguas / toda el agua</i> ■ Femenino en -triz, -ez, -dad, -ción, -sión, -tud, -umbre (de cosa) <i>la cicatriz, la vejez, la ciudad, la sensación, la ocasión, la actitud, la costumbre</i>

2.2.3 El género de los sustantivos en niveles C1-C2

En los niveles superiores C1 y C2, es necesario que los aprendientes sepan diferenciar semánticamente *el leño y la leña, el huerto y la huerta...*, según criterios de individual/colectivo o tamaño, y los nombres de una única forma, cuyo significado se expresa mediante el género del artículo que les acompaña. Los aprendices deberán darse cuenta de que los sustantivos *el mar, el color y el azúcar*, son sustantivos ambiguos y

que pueden llevar géneros distintos según las circunstancias, los contextos en que se utilizan y los propios usuarios del español. Por último, se introducen las variedades del español americano, las cuales muestran una tendencia a adquirir la marca de género de la que antes no disponían y generalizar el desdoblamiento. Por ello, se entiende que el género como carácter propio e inherente a los sustantivos conlleva y muestra bastante diversidad y cambio constante.

1.2. El género de los sustantivos	
C1	C2
<ul style="list-style-type: none"> ■ Cambio de género expresa cambio de significado <ul style="list-style-type: none"> — Individual / colectivo <i>el leño / la leña, el fruto / la fruta</i> — Grande / pequeño <i>el huerto / la huerta, el cuchillo / la cuchilla, el jarro / la jarra</i> — Significado totalmente diferente <i>el frente / la frente, el orden / la orden, el coma / la coma</i> — Sustantivos ambiguos: masculinos y femeninos <i>el mar / la mar, el color / la color, el azúcar / la azúcar</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ■ [Hispanoamérica] Tendencia a distinguir el género de ciertos sustantivos que no tienen marca de género en el español estándar y a crear formas femeninas en -a o masculinas en -o <i>estudiante, tigra, sapa</i> <i>pianista, maquinista...</i>

2.2.4 Nombres propios y adjetivos

En el PC el género de los antropónimos, topónimos y formas de tratamiento vienen separados, están divididos también según unos niveles y quedan incluidos en el apartado de los nombres propios y nombres comunes. En cuanto a los adjetivos, cuyo género debe dominarse principalmente en los niveles A1-A2, se clasifican según las terminaciones -o, -a, -e, consonantes, -tor, -sor, -dor y gentilicios, etc. En el nivel C2 también se exige a los aprendices que sean conscientes del cambio que pueden sufrir algunos adjetivos en Hispanoamérica a través de la creación de la forma masculina acabada en -o.

2.2.5 La concordancia de género

Hasta el momento la concordancia del género no ha sido mencionada

explícitamente, pero sí los elementos que deben concordar con el género del sustantivo, es decir, los artículos, los demostrativos, los posesivos, los cuantificadores y algunos pronombres. En cuanto al sintagma nominal, se da más importancia a la concordancia del SN con el verbo que a la concordancia interna del mismo. Por lo tanto, según el PC, la concordancia de género está incluida exclusivamente en el nivel A1-A2 y en el SN como se presenta abajo.

10.3. Concordancia interna al SN	
A1	A2
<ul style="list-style-type: none"> Regla general: determinante – núcleo – adjetivo 	<ul style="list-style-type: none"> Sexo biológico y género gramatical <i>el caimán / *la caimana</i>

En suma, el hecho de que el PC reparta el género de los sustantivos según unos niveles nos hace conscientes de que la enseñanza-aprendizaje del género gramatical no debe limitarse al nivel más bajo, aunque solo suele estar presente en las primeras unidades de los manuales de A1, como se aprecia en el análisis de manuales de ELE. Además, cabe mencionar el tratamiento que las variedades dialectales le asignan al género de los nombres, algo que normalmente queda olvidado en la enseñanza. Por lo tanto, en estos aspectos sí que tiene un sentido significativo.

En los niveles A1-B2, el PC se enfoca principalmente en las terminaciones de manera explícita, y como consecuencia, no da importancia suficiente a la concordancia. Por último, aunque se explican las diferencias dialectales en el grado de feminización del vocabulario en nivel C2, no explicita el uso genérico del masculino en ningún nivel de la programación, el cual tiene una alta frecuencia de aparición y constituye un conocimiento básico del género.

2.3 Metodología de la enseñanza de género

La definición del género como término sigue la línea planteada por la gramática descriptiva y prescriptiva de género. A saber, el género en español como carácter inherente al sustantivo, es de dos tipos: masculino y femenino. El género produce un efecto de concordancia, que se ve reflejado en los determinantes y adjetivos que lo restringen y modifican. A partir de unas reglas generalizadas basadas en la terminación, se asignan, respectivamente, el masculino y el femenino a los sustantivos acabados en *-o* y *-a* (con excepciones), dando mayor o menor importancia a los rasgos formales y funcionales. Además, puede quedar explícita o implícita la vinculación entre el sentido sexual y el género gramatical. A continuación, hacemos un breve resumen sobre los métodos más utilizados en la enseñanza del género gramatical partiendo de distintas perspectivas.

2.3.1 El método tradicional

El método tradicional que se aplica al género nominal consiste en indicar si cada sustantivo es masculino o femenino, igual que la forma en la que se presentan los sustantivos en una lista de vocabulario. Esto significa que cada vez que los estudiantes aprenden un nombre, tienen que aprenderse de memoria su género de una manera mecánica. Incluso los estudiosos más conocidos, entre ellos, Stockwell y Keniston han indicado que no hay solución al problema de género, aparte de aprenderse de memoria el género de la mayoría de los sustantivos (Bergen, 1976:865). Si los niños, cuya lengua materna es el español, no lo aprenden así (se analizará la forma en la que los niños nativos adquieren el género en los apartados siguientes), tal método no tendrá mucho sentido para los alumnos de ELE. Además, hay que tomar en cuenta la dificultad que implica la memorización de una cantidad elevada de sustantivos. Los alumnos no tardarán mucho en cansarse y aburrirse. En fin, se trata de un método científico y poco eficaz.

2.3.2 El método morfo(fono)lógico/ de terminaciones

Tanto en la clase como en los manuales de ELE, es muy frecuente que el género se enseñe y se introduzca empezando por los nombres de las nacionalidades (que suelen ser primero adjetivos de doble forma y adjetivos invariables). Por primera vez los aprendices oyen hablar del concepto de género y de forma natural este se asocia con la diferenciación de sexo y la oposición genérica. A continuación, aparecen los nombres de parentesco y los heterónimos. Los aprendices se dan cuenta de que *el padre* y *la madre* llevan dos formas o raíces distintas, pero la distribución de género sigue siendo conforme a la diferenciación de sexo. Este plan pedagógico parte de las necesidades más urgentes de los aprendices para expresarse e identificarse: con los nombres inanimados cuyo género no está semánticamente motivado, deben aprender a disociar, en este caso, el género y el sexo antes de que la vinculación quede fosilizada.

Pronto los alumnos se darán cuenta de que el género gramatical no es una propiedad exclusiva de los sustantivos animados, sino la tienen también los inanimados y produce efecto en los acompañantes correspondientes. Aquí surge el problema: ¿cómo es posible aprender de memoria el género de tantos vocablos en tan poco tiempo? En una prueba se les presenta a 30 alumnos chinos (con el inglés como lengua extranjera) 20 sustantivos²⁵, acompañados de sus artículos correspondientes. Primero se les explica, sin referirse a las terminaciones, que en español se distinguen los sustantivos masculinos y los femeninos, y que los artículos definidos antepuestos también aparecen en las formas concordadas. Luego se les pide que memoricen el género de los sustantivos presentados. Diez minutos después, se les presentan las mismas palabras, pero con el artículo definido masculino y el femenino antepuestos. Se les pide que marquen la forma concordada y correcta; además, deben escribir las formas de memorización que han adoptado. Según los resultados, algunos alumnos se aprenden la lista de sustantivos de memoria, mientras que la mayoría reconoce que se han fijado

²⁵ Los sustantivos se escogen al azar, es decir, el quinto sustantivo que aparece en la lista del vocabulario de cada unidad del manual de *Español moderno I*.

en las terminaciones, puesto que una gran parte de los vocablos acaba en *-o* y *-a*.²⁶

Es natural que los alumnos recurran a las terminaciones y las clasifiquen de una forma consciente, de acuerdo con las reglas indicadas u observadas por sí mismos. Por ejemplo: la mayoría de los nombres acabados en *-o*, *-sor*, *-dor*, *-tor*, son masculinos; y los terminados en *-a*, *-tad*, *-dad*, *-triz*, *-ción*, *-sión*, son femeninos. De hecho, una suposición como esta se limita a los casos de sufijos derivativos. Bergen (1976:874) sostiene que la enseñanza de las terminaciones siempre debe corresponderse con el vocabulario que los alumnos deben dominar en cada nivel determinado, sin embargo, a los alumnos les resulta muy difícil comprender y digerir los casos donde no hay una regularidad ni sistematicidad, como en las terminaciones *-e*, *-i*, *-u*, *-d*, *-r*, *-s*, *-n*, *-l*, *-z*, *-ie*, etc. Incluso el mismo Bergen se dio cuenta del problema que provocaba esa gran cantidad de reglas y excepciones. Bergen se basa en los trabajos de Bull, Dalbor o DaSilva para plantear su propia propuesta, que él mismo la llama *una aproximación simplificada*. Aun así su planteamiento consta de 13 reglas y 25 excepciones (casi el doble del número de las reglas). Resulta difícil imaginar cómo la mente trabaja con una gran cantidad de normas abstractas, aisladas y, además, contradictorias entre sí. El consejo que nos ofrece Bergen trata de que cada alumno debe tener una copia de estas reglas y excepciones y cada vez que comete un error, el profesor le ayuda a consultar la lista. De esta manera, los alumnos aprenden y poco a poco llegan a dominar el género.

Según Bergen (1978), es necesario tomar en cuenta la consonante que precede o sigue a las vocales que tienen función morfológica, por ejemplo, en vez de asociar siempre /a/ con el género femenino, los segmentos finales, *-ta* y *-ma* suelen servir de determinantes para asignar el género masculino como en *panorama*, *pentagrama*, *poema*, *problema*, *tema*, *planeta*,... a excepción de *cama*, *rama*, *rima*, *yema*, *crema* (palabra proveniente del francés. En lo que se refiere a los préstamos, voy a tratar este tema en los apartados siguientes).

Para Teschner & Russell (1984), las excepciones de la terminación *-ma* no pueden explicarse a través del origen griego desde el punto de vista pedagógico, puesto que no

²⁶ En el Diccionario inverso de la lengua española (1987), que contiene 102,012 voces, se detectan 34,120 voces terminadas en *-a* y 28,805 voces acabadas en *-o*, ocupando respectivamente el 33.45% y el 28.24% de la totalidad.

resulta nada práctico ni razonable exigir a todos los alumnos distinguir el género de un sustantivo acabado en *-ma* según su procedencia. Por ello, en su estudio se especifican los casos de *-drama*, *-grama*, *-orama* (*el drama*, *el programa*, *el panorama*) en los que el masculino es el género predominante, y los acabados en *-ima*, *-uma*, *-lma*, *-rma*, *-ama* (*la lágrima*, *la pluma*, *el alma*, *la firma*, *la fama*) donde el femenino es el predominante. En cuanto a los terminados en *-ema*, *-oma*, *-gma*, *-sma*..., se detectan tantos sustantivos masculinos como los femeninos. En cualquier caso, no faltan las excepciones. En mi opinión, lejos de resolver la sobregeneralización de las terminaciones *-a* y *-ma*, esta propuesta puede aumentar significativamente las tareas de memoria.

En algunas ocasiones, se aconseja la enseñanza-aprendizaje del género gramatical del sustantivo mediante los sufijos diminutivos, puesto que no solo presentan moción genérica, sino que también el género está inducido por el género de la base, *libro/librito*, *mesa/mesita*, y se comportan como los morfemas flexivos (GD, 1999: 71.5). Varela (1992: 88) indica: “el sufijo *-ito* tiene la facultad de cambiar la marca de género del nombre de la base, recuperando, por así decir, los alomorfos prototípicos o canónicos del género masculino *-o* y del femenino *-a*, cuando tales marcas no se manifiestan en la base”, por ejemplo, *mano/manita*, *señal/señalita*. Sin embargo, en nuestra opinión, igual que los sufijos derivativos, los sufijos diminutivos se limitan a servir de refuerzo para la memorización del género, teniendo en cuenta que en primer lugar, gran cantidad de sustantivos no se pueden presentar en diminuto y en segundo lugar, el sufijo diminutivo en casos como *foto/fotito*, *moto/motito*, en lugar de concordar con el género de la base, simplemente calca la terminación del sustantivo (GD, 1999: 71.5).

Las competencias cognitivas que poseen los seres humanos nos permiten hacer comparaciones y categorizaciones, según las diferencias y similitudes observadas. La lengua española muestra cierta tendencia a asociar la *-o* y la *-a* con el masculino y el femenino, respectivamente, formando una oposición genérica, que lleva en muchos casos a una generalización inadecuada de la terminación. Los llamados sustantivos problemáticos son los que no obedecen a las reglas generalizadas. La generalización es, además de un hábito, una forma de pensar y solucionar problemas. Como profesores de

ELE debemos ayudar a dibujar l límites a las generalizaciones, categorizándolas de acuerdo con su uso real. No obstante, la enseñanza del género gramatical a través de las terminaciones, no es el único método, aunque sigue siendo uno de los métodos más utilizados en el aula.

2.3.3 Método de instrucción enfocada en el procesamiento de input

La *atención a la forma*, teoría planteada primero por M.H. Long en las últimas décadas del siglo XX, pone de manifiesto la importancia de prestar suficiente atención a los aspectos formales, al mismo tiempo que se procesa el significado en una interacción comunicativa. Según *el modelo de adquisición de L2* de VanPatten y *los principios del procesamiento del input* (VanPatten, 2002), los aprendices procesan el *input* por el significado antes que por la forma (VanPatten, 2002). En comparación con las desinencias verbales (que contienen informaciones de persona, tiempo, modo y las desinencias *s* y *es* que representan el número singular y el plural) es posible que las formas flexivas de género sean las últimas en ser procesadas y a las que menor atención se preste, a excepción de algunos sustantivos animados, cuyo género está semánticamente determinado. Se supone que después de un tiempo, la atención prestada es fija, por ello cuanto más atención se distribuye al contenido informativo o comunicativo, menos atención queda para procesar el género, incluso puede quedar totalmente ignorado. De esta manera, ¿cómo podemos esperar que el género se produzca correctamente si ni siquiera ha sido procesado desde el principio?

Basándose en las teorías mencionadas, los profesores de ELE intentan atraer y guiar la atención hacia las formas genéricas mediante los ejercicios estructurados en los que el contenido está relacionado con la forma, es decir, una interpretación correcta de la información depende de la terminación de los sustantivos. Así los ejercicios se reducen a unas instrucciones donde prevalecen los sustantivos animados, que en realidad ocupan una pequeña proporción en el vocabulario. Con los nombres inanimados, no tienen otro remedio que hacer repetición, subrayar la terminación y ponerla en negrita o en mayúsculas para crear un estímulos virtual.

Las siguientes actividades están destinadas a los alumnos de niveles iniciales para que ellos presten más atención de una manera consciente a la terminación de las palabras, es decir, su rasgo morfológico. Por supuesto, estas también podrán ser adecuadas para los niveles más avanzados con ciertas modificaciones en cuanto al vocablo y a la estructura sintáctica. A continuación, en el ejemplo a) se toma el texto de la lección 4 del manual *Español moderno I* como ejemplo para explicar cómo el mismo texto puede adaptarse según determinadas necesidades:

a)

Este señor es Paco. Es maestro. Es un hombre joven y simpático. **La** escuela de Paco es grande.
(Pensando en los referentes) (Paco) (Paco)

Ema, **la** esposa de Paco, es funcionaria. Es una señora amable. Su oficina es pequeña.
(Ema) (Ema)

La casa de Paco y Ema es bonita. En **ella** hay una mesa, una cama, cuatro sillas y **un** estante.
(casa) (casa)

En **el** estante hay muchos libros nuevos e interesantes. En **la** mesa hay plumas, lápices, periódicos y revistas. Ahora Paco está en su habitación. Está mal.

b) Se les reparte a los alumnos un par de fichas en las que aparecen fotografías de varios personajes famosos. Los que tengan la ficha deben poner en ella la nacionalidad, la profesión de esta persona y tres adjetivos para describirla. Y posteriormente se lo leen al resto de sus compañeros sin mencionar el nombre del personaje para que ellos adivinen quién es, de modo que se verán obligados a prestar atención a la terminación de los sustantivos y adjetivos. Por ejemplo, con Penélope Cruz:

Es española.

Es actriz.

Es una mujer guapa, joven y simpática.

c) Hacer a los estudiantes que construyan oraciones y elijan entre los adjetivos más apropiados para describirse a sí mismos o a otros.

minucioso/minuciosa

melancólico/melancólica

valerosa/valeroso

impulsivo/impulsiva

soñador/soñadora

antipática/antipático

cariñoso/cariñosa

atrevida/atrevido

mentirosa/mentiroso

A continuación, se invita a un alumno y a una alumna para que con cada adjetivo que utilice la alumna, si el alumno tiene el mismo carácter, repita el adjetivo con su forma correspondiente, y si no, construya la oración con su antónimo. Luego la alumna presentará su compañero al resto del grupo y, a continuación se intercambiarán los papeles, con lo cual, los alumnos tendrán oportunidad de no solo recibir alternativamente el *input* de ambos géneros, sino también producirlos de la misma manera.

Por su parte, Doughty & Williams (1998) afirman que el género español podrá no beneficiarse de la *atención a la forma*, puesto que se muestra impenetrable para una enseñanza explícita.

2.3.4 Método de asociar el sustantivo con el artículo correspondiente

En las situaciones comunicativas reales, los niños nativos raras veces aprenden los sustantivos de una manera aislada, sino siempre acompañados de artículos y adjetivos que los determinan y los modifican. Por ello, al mismo tiempo que adquieren el significado y la pronunciación de un sustantivo, asimilan la concordancia genérica establecida entre este y sus acompañantes. Es decir, las informaciones semánticas, fonológicas y morfosintácticas se reciben a la vez. Por eso, como profesores de ELE, no tenemos por qué separar los elementos que deben estar integrados y relacionados, en este caso el género de los sustantivos y los sintagmas nominales.

El método consiste en asociar el sustantivo con el artículo correspondiente (**elpoema*, **lamano*) en el *input* y en el *output*, como si fuera una unidad inseparable y natural (Gariano, 1984:612), sobre todo al producir una *liaison* entre la consonante final de los artículos y la vocal con la que empieza el sustantivo que le sigue (**elagua*). Cada vez que el profesor o el estudiante utiliza o aprende un sustantivo, éste debe ir acompañado del artículo correspondiente, e incluso de un adjetivo que frecuentemente lo modifica (aunque suelen generarse frases estereotipadas) con el motivo de consolidar y fortalecer la concordancia en cualquier caso y momento cuando sea posible hasta que el género, junto con el grupo nominal, queden interiorizados como una frase hecha. Sin

embargo, si este método no se desarrolla ni se aplica dentro del ámbito comunicativo, los alumnos se verán obligados a repetir a coro **elagua*, **elagua*, **elagua* y en poco tiempo se aburrirán. Por eso, este método parece más empírico que lingüístico (Gariano, 1984:612).

Se trata de un método fácil de aplicar y a primera vista parece más confiable que el de las terminaciones, pero de todas maneras, hay que tener muy claro el género de los sustantivos antes de asociarlo con el artículo. Es decir, por un lado, en el caso de **elagua*, si el profesor no hubiera explicado por qué el artículo de forma masculina precede a un sustantivo femenino, será muy posible que el alumno lo tomara como sustantivo masculino y produjera **elagua limpio*. Por otro lado, en los casos de **elagua* y **unasunto*, como se ha mencionado anteriormente, se produce una *liaison* entre la consonante final del artículo y la vocal con la que empieza el sustantivo, a saber, /la/ y /na/, que fonéticamente hace al aprendiente vincularla con la pronunciación de los artículos de forma femenina, /la/ y /una/. Por lo tanto, para evitar tales riesgos, se aconseja recalcar la forma del sustantivo al mismo tiempo que asociarlo con el artículo correspondiente.

2.3.5 El género gramatical y el sexismo lingüístico en la enseñanza

Es muy posible que la lengua misma no sea sexista, pero la forma de presentarla o cómo la utiliza cada individuo en el habla, sí que manifiesta, en ocasiones, factores sexistas. Aunque existe mucho debate entre si la lengua española es sexista o no, el sexismo lingüístico sí que puede verse reflejado en el ámbito léxico: nombres, apellidos, tratamientos, la voz hombre para referirse al género humano, profesiones, refranes, chistes e insultos, etc. Estos son factores que los profesores de ELE deben tener en cuenta. Con respecto al género gramatical, para evitar las posibles asociaciones inadecuadas entre el género gramatical y el sexo, se han planteado actividades didácticas destinadas a este aspecto. Por ejemplo, emparejar una palabra con otra, que suele ser su sinónimo, pero de género distinto, es decir, asociar *la cama* con *el lecho*, *la pasta de dientes* con *el dentífrico*, *la pintura* con *el cuadro*, *la nevera* con *el*

refrigerador, etc. para comprobar que semánticamente el género de la mayoría de los sustantivos está arbitrariamente distribuido y que no tiene por qué prevalecer uno sobre otro.

Con la intención de solucionar los “sustantivos problemáticos”, una profesora de ELE enseña la palabra *problema* diciendo²⁷: “cualquier cosa que sea un problema tiene que ser masculina y su solución, por otro lado, como las buenas ideas, es femenina.” Al oír esto, puede ser que sus alumnas entiendan el chiste y se rían a carcajadas, mientras los alumnos se pongan inquietos sin saber qué hacer ni qué decir. Si todo lo que intentamos hacer es no caer en la trampa de sexismo, lo que acaba de decir la profesora, justo vuelve a construir sin querer, una relación innecesaria, además sexista, entre el género gramatical y el natural. Como consecuencia, sus alumnos seguirán cometiendo errores con *sistema*, *tema*, *dilema*, y acabarán siendo en lugar de machistas, feministas.

2.3.6 Resumen

En resumen, tanto los profesores como los alumnos deben darse cuenta de que el género no se enseña ni se aprende de una vez. Sin embargo, al contrario de lo que se puede esperar, este tema no deja de ser un conocimiento gramatical que solamente suele aparecer en las primeras unidades de los manuales. Se supone que una vez enseñado, el género se adquiere fácilmente y su dominio se perfecciona a medida que los alumnos van aprendiendo sin hacer falta que los profesores dediquen más esfuerzo instructivo. Esto es un error. Si el género (y su concordancia) pudiera adquirirse de una manera natural, los alumnos no cometerían errores tanto en la producción oral como en la escrita, incluso los alumnos de nivel avanzado. Por lo tanto, encontrar nuevas perspectivas pedagógicas y desarrollar programas de instrucción para que los estudiantes aprendan con la mayor eficiencia, constituyen el objetivo principal de la presente tesis.

²⁷ López de Martínez, Adelaida (1990): “Hacia la emancipación de la lengua por la enseñanza de los géneros gramaticales”, *Hispania* 73, pp. 530-533.

2.4 Lingüística cognitiva

2.4.1 Consideraciones generales

En la parte anterior hemos hecho un breve resumen de análisis del género gramatical, según la gramática descriptiva, y hemos visto cómo evolucionó su explicación morfológica desde el punto de vista de la gramática tradicional y la estructural. A continuación, como una aproximación reciente del estudio de lenguaje, nos enfocamos en la lingüística cognitiva. Este nuevo movimiento lingüístico surgió en la década de los 70 del siglo pasado y empezó a prosperar desde los años 80 y 90, con la publicación de los primeros libros clásicos de este modelo, entre los cuales se debe destacar *Metaphors we live by* (1980), *Women, fire, and dangerous things* (1987) de Lakoff, Johnson y Lakoff y *Foundations of cognitive grammar I, II* (1987, 1991) de Langacker. La lingüística cognitiva es un estudio multidisciplinario que integra la psicología, la neurología, la antropología, etc. en la lingüística. Cuenca & Hilferty (1999: 22-23) define la lingüística cognitiva como:

La lingüística cognitiva, como modelo integrador y heterogéneo, no se entiende como una propuesta unitaria, sino, más bien como el resultado de la confluencia de diferentes líneas de investigación que parten de unos postulados comunes sobre el lenguaje y el estudio de las lenguas...podemos decir que la lingüística cognitiva es un modelo funcional, no formal y basado en el uso.

Utilizando la terminología cognitiva, en lo que se refiere a la gramática, tanto la gramática de palabra²⁸, la gramática cognitiva como la gramática de construcciones comparten en lo fundamental el planteamiento de romper la barrera dicotómica entre la categoría-función y la semántica-sintaxis. Sea la definida unidad simbólica o construcción, todas estas teorías interpretan la lengua y la estructura de los

²⁸ Según Hudson(2007), el lenguaje es un sistema de elementos interconectados; el lenguaje es conceptual en el sentido de que se encuentra en la mente. Derivada de la gramática funcional (Hudson 1971; Halliday 1985), la teoría de la gramática de palabras coincide en cuanto a lo esencial con la lingüística cognitiva.

conocimientos lingüísticos como una enorme red cognitiva, formada por elementos interrelacionados. En vez de la forma, debe ser la función la que da la primacía. La gramática no se constituye, en el sentido tradicional, por principios o reglas que rigen formas puramente sintácticas, fonéticas o morfológicas, desligando el significado semántico y pragmático, sino que en ella se integran todos estos aspectos. Además, una gramática que se caracteriza por el rasgo cognitivo debe estar basada en el uso, es decir, en los datos de las producciones reales.

Al mismo tiempo que la mayoría de las investigaciones basadas en la lingüística cognitiva se centran en la semántica, la morfología y la sintaxis, una gran parte de los estudios ha extendido su aplicación a la fonología, la adquisición del lenguaje y, sobre todo, a la enseñanza de lenguas extranjeras. Por lo tanto, intento plantear mi propuesta partiendo del enfoque cognitivo, cuyos principios e hipótesis forman parte importante del marco teórico de la presente tesis.

2.4.2 Hipótesis y principios teóricos

2.4.2.1 Tres hipótesis principales

En primer lugar, veamos tres hipótesis principales que más representan la lingüística cognitiva y la diferencian de las demás teorías, sobre todo la lingüística generativa-transformacional.

- ✓ language is not an autonomous cognitive faculty
- ✓ grammar is conceptualization
- ✓ knowledge of language emerges from language use

Croft & Cruse (2004: 1)²⁹

La primera hipótesis pone de relieve que tanto el entendimiento como la expresión lingüística son esencialmente procesos conceptuales. La representación semántica no

²⁹ ■ el lenguaje no constituye una facultad cognitiva autónoma

■ la gramática implica siempre una conceptualización

■ el conocimiento acerca del lenguaje surge de su propio uso Croft & Cruse (2008:17)

se manifiesta por sí sola, sino a través de la forma fonológica, la morfológica y la sintáctica y este conjunto se considera conceptual, puesto que ello deberá ser procesado en la mente por diversas facultades cognitivas a la hora de comunicarse. Y estas mismas habilidades cognitivas básicamente no difieren de las que se requieren para llevar a cabo muchas otras actividades humanas. Igual que para aprender a montar en bicicleta o a nadar, los seres humanos disponen de un sistema nervioso que les permite lograr mantener el equilibrio y coordinar el movimiento de los cuatro miembros; una evolución y adaptación gradual y decisiva del aparato vocal, por ejemplo, el reposicionamiento de la laringe y la tráquea, nos hace capaces de articular sonidos que otros seres vivos no pueden producir. Esto sí que forma la parte innata de la capacidad humana de lenguaje, pero a diferencia de la teoría de Chomsky, que insiste en que los niños nacen con una estructura ya construida de una serie de reglas, también definida como *gramática universal*, la lingüística cognitiva niega el carácter autónomo, innato y especial de la facultad cognitiva del lenguaje. En resumen, la adquisición de la lengua, por un lado, se reviste de “velo misterioso” y mantiene algunos aspectos menos conocidos para el ser humano. Pero por otro lado, sigue los mismos modelos y patrones de aprendizaje que otras habilidades cognitivas humanas. Y la construcción conceptual de los conocimientos lingüísticos en la mente no difiere en esencia de la conceptualización de otros conocimientos que tenemos.

La gramática, según la teoría generativa, es una serie de reglas combinatorias, según las cuales se construyen infinitas producciones lingüísticas a partir de una cantidad finita de elementos. Sin embargo, de acuerdo con la teoría cognitiva, la segunda hipótesis hace hincapié en uno de los aspectos y funciones principales de la cognición humana, la conceptualización. Cualquier representación o estructura gramatical que conlleva una interpretación, es una conceptualización. En palabras de Croft & Cruse (2008: 65),

Todos los aspectos de la expresión gramatical de una situación determinada, incluyendo la morfología flexiva y la morfología derivativa, e incluso los elementos básicos del discurso, implican de un modo u otro una conceptualización.

Es decir, una selección de la flexión nominal de número o de la flexión verbal de tiempo, por ejemplo, implica en cada caso una diferente conceptualización de la experiencia, e incluso en el caso de las categorías sintácticas, que según Langacker (1987), tratan de un contenido conceptual de sus denotaciones.

La gramática cognitiva niega la autonomía de la sintaxis, pero hace falta diferenciar los dos tipos de autonomía. También es lo que define Langacker (2009) la autonomía débil y la autonomía fuerte, que hacen referencia respectivamente al carácter impredecible en cuanto al significado y la distinción del léxico y la semántica.

Como hemos señalado en el párrafo anterior, la gramática generativa recalca su carácter generativo y funciones sintácticas, dejando de lado la semántica, el léxico y la fonología, ignorando durante mucho tiempo, sobre todo, el uso y los modismos. Como el proceso de análisis se realiza desde arriba hacia abajo, las reglas pueden generar, a veces, producciones gramaticales que no se utilizan o no se consideran adecuadas en el uso real del lenguaje. Por el contrario, tal problema no se detecta en los análisis basados en la lingüística cognitiva, puesto que tienen un enfoque que parte precisamente de los casos concretos de uso, es decir, desde abajo hacia arriba. En este sentido confluyen varias teorías con la tercera hipótesis, entre las cuales se destaca *la gramática emergente* de Hopper³⁰. Además, no se distinguen la competencia y la habilidad que suelen estar bien diferenciadas tradicionalmente. Por último, el uso del lenguaje se ve reflejado en la semántica mediante el modelo de *semántica de marcos* de Fillmore³¹, descrito por él mismo como un modelo de semántica de comprensión, mientras que en la sintaxis cabe mencionar la gramática de construcciones y el modelo basado en el uso.

2.4.2.2 La categorización y el prototipo

Frente a una infinita cantidad de información que los seres humanos pueden

³⁰ “La gramática es un proceso emergente, siempre cambiante, que tiende a fijar estructuralmente lo que originalmente es una estrategia comunicativa.” Cuenca & Hilferty (1999:161).

³¹ Fillmore, Charles J. (1985): “Frames and the semantics of understanding”, *Quaderni di semantica* VI, (2), pp. 222-254.

percibir, la categorización desempeña el papel de generalización y simplificación (Cuenca & Hilferty, 1999), función necesaria del lenguaje. Es decir, cada información se agrupa y se distingue a través de las similitudes y diferencias observadas, y de esta forma se discrimina considerablemente la cantidad que debe ser procesada. Mediante los procesos de generalización y discriminación, la categorización es un mecanismo de organización conceptual y cognitiva, que pasa de los niveles individual y concreto a los niveles colectivo y abstracto, dando como resultado de tal proceso mental, la llamada categoría conceptual o categoría cognitiva.

En una categoría cognitiva, no todos sus miembros gozan de un mismo estatus. Debido a la frecuencia y orden de mención, el orden de aprendizaje y la semejanza de familia, etc., los ejemplos de una categoría representan una centralidad gradual según la idoneidad del ejemplar (Croft & Cruse, 2004). Los ejemplos más centrales de la categoría se consideran como los mejores de esta. En un principio, Rosch (1978) define el prototipo como la entidad mejor reconocida y aceptada y que más características comparte con el resto de los miembros de la categoría, y llama marginales a los que ocupan posiciones menos centrales, más periféricas y comparten menos rasgos con el prototipo. Actualmente en vez de definir un ejemplar concreto como prototipo de una categoría, dado que el prototipo puede ser más de uno y variar según individuos y culturas, se habla de efectos de prototipicidad (Lakoff, 1987). En general, según Hampton (1997, apud Croft & Cruse, 2008: 115), la teoría de prototipo cuenta con dos versiones principales que son dos modelos basados en la semejanza, en el caso de los conceptos simples y en la relación de atributos poseídos por los miembros de una categoría, en el caso de los conceptos complejos.

2.4.2.3 La categorización tradicional y la categorización cognitiva

El propio concepto de categorización no es nada nuevo, por eso resulta necesario diferenciar la categorización tradicional y la cognitiva. En el cuadro comparativo de abajo se enumeran las características de cada tipo de categorización y a primera vista parecen contrapuestas.

Tabla 1. *Categorización Tradicional vs. Categorización cognitiva.*

Categorización tradicional	Categorización cognitiva
1. Las categorías son discretas.	1. Existen categorías con límites difusos.
2. Las categorías se definen a partir de una serie de propiedades necesarias y que suficientes.	2. Existen categorías que no pueden ser definidas por medio de condiciones necesarias y suficientes, sino que tienen que ser definidas a partir de haces de rasgos y de relaciones de semejanza.
3. Todos los miembros que integran una categoría tienen un estatuto igual o parecido.	3. Existen categorías con miembros más representativos (más centrales o prototípicos) que otros.

Cuenca & Hilferty (1999: 62)

Desde la perspectiva cognitiva y en contraste con la categorización tradicional, las categorías no son entidades dicotómicas ni binarias, tampoco son entidades bien cerradas, es decir, no suele haber límites claros entre categorías distintas, puesto que en muchas ocasiones sus miembros comparten rasgos entre sí. En suma, la categorización es un proceso gradual y continuo. En lo que se refiere a la corporeización, base filosófica de la lingüística cognitiva:

Categories on the traditional view are characterized solely by the properties shared by their members. That is, they are characterized a) independently of the bodily nature of the beings doing the categorizing and b) literally, with no imaginative mechanisms (metaphor, metonymy, and imagery) entering into the nature of categories. In the new view, our bodily experience and the way we use imaginative mechanisms are central to how we construct categories to make sense of experience.

Lakoff (1987: 2-3)³²

Sin embargo, el concepto de prototipo, base fundamental de la categorización cognitiva, tiene sus deficiencias. Uno de los problemas, que Armstrong *et al.* (1983) estudiaron es la *paradoja del número impar*. En el experimento de números impares, las personas los ordenan de acuerdo con la centralidad, aun cuando la categoría del

³² Desde el punto de vista tradicional, las categorías se caracterizan solo por las propiedades compartidas entre sus miembros. Es decir, se caracterizan a) independientemente por la naturaleza corporal de los seres que hacen la categorización y b) literalmente sin mecanismos imaginativos (metáfora, metonimia, e imagen) que entren en la naturaleza de categorías. Desde la nueva perspectiva, nuestra experiencia corporal y la manera en la que utilizamos los mecanismos son centrales en cuanto a cómo construimos categorías para razonar experiencia. (La traducción es mía.)

número impar tiene los rasgos necesarios y suficientes en la categorización tradicional.

Desde mi punto de vista, es muy probable que la categorización tradicional y la cognitiva sean dos aspectos complementarios con los que formamos conceptos del mundo real. Si el mundo y los objetos que se encuentran en él disponen de facetas múltiples, los puntos de vista desde los que el ser humano percibe y conoce su entorno también pueden ser variados. Smith et al. (1974) plantea la hipótesis de la representación dual, suponiendo una combinación del enfoque basado en los prototipos y el enfoque básico con motivo de solucionar la paradoja. Es decir, para cualquier categoría, e incluso las bien cerradas, si existen, se observará cierto grado de centralidad formulado debido a las antiguas experiencias, diferencias individuales y el dominio de conocimientos, etc. Según Smith, la forma de una definición clásica, como representación nuclear, rige las propiedades lógicas del concepto, mientras la otra representación, la que da prioridad a los prototipos, tiene la función de permitir una rápida categorización. Por ejemplo, los números impares 1, 3, 5, 7, 9,...constituyen los ejemplares más adecuados para que la categorización se lleve a cabo de una manera más rápida y correcta que con los números más complicados, tales como 1353, 1355, 1357, 1359...

Lejos de solucionarse, los problemas siguen allí. Una de las mayores discrepancias entre las dos categorías o representaciones, consiste en la cuestión de los límites de las categorías y su localización. Mientras que Langacker (1991) se inclina a creer que no existe un límite prefijado, Lakoff afirma la existencia de ellos, los compara con los bordes de un recipiente (una categoría) y considera que el límite constituye la propiedad básica de una categoría. Desde mi punto de vista, las categorías sin límites o con límites difusos forman uno de los fenómenos más generales existentes en el mundo. En cuanto a los números, tenemos los números irracionales, por ejemplo, el número π (π), que indica la relación entre la longitud de una circunferencia y su diámetro. Con respecto a los colores blanco y negro, la cuestión desde dónde empieza el gris y hasta dónde deja de serlo tiene una respuesta bastante ambigua. En el proceso de la conceptualización, la mente humana siempre busca formas más económicas, es decir, prefiere entender conceptos enfocándose en los ejemplos más típicos que a prestar demasiada atención

en los marginales y periféricos, lejos de definir los límites. Dicho de otra manera, la gente percibe y categoriza la mayoría de los objetos en función de prototipos siempre que no les parezca necesario fijarse en los matices. Tal estrategia se refleja en la lengua, así en nuestro vocabulario diario aplicamos palabras y frases como *aproximadamente*, *casi*, *más o menos*, *alrededor de*, etc. Además, teniendo en cuenta que los rasgos de los conceptos, las definiciones y las categorías se encuentran en constantes cambios y modificaciones, poco sentido tiene fijar límites.

“Un X es un Y”: Una teoría indica que para que *Un X es un Y* sea aceptable, basta con que un X prototípico caiga dentro de la categoría Y, sin ser necesario que todos los Xs caigan de dicha categoría (Croft & Cruse, 2008). Y la utilizan para explicar por qué el prototipo de *planeador* cae dentro del límite de la categoría *avión*, mientras que *cometa* cae fuera de él. Sostengo que para determinar que un X pertenece o no a la categoría Y, en los casos sencillos, es necesario ver con el grado de similitud entre el propio X o el X prototípico y el(los) prototipo(s) de la categoría Y. Si de manera general, el *planeador* cae dentro de la categoría *avión* es porque el planeador prototípico se parece a un avión prototípico y cuenta con un grado de similitud suficientemente alto como para incluirlo. Pero ello no significa que el *planeador* se sitúe en el límite de la categoría de *avión*, puesto que si tomamos en consideración un tipo de vehículo/aeronave de multifunción, que fue diseñado hace poco y es capaz de volar como un avión en el aire, correr como un coche en la tierra, e incluso flotar sobre el agua, cabe preguntar si este objeto no identificado debe situarse en una posición más cerca del límite que el planeador. Los que están a favor de los límites indican que en un experimento psicolingüístico en el que se les pregunta a los participantes si un elemento pertenece o no a una categoría dada, la velocidad de respuesta depende de lo próximo que esté el elemento al límite de dicha categoría. Los investigadores infieren que cuanto más cerca se sitúa tal elemento al límite, más lenta es la respuesta.

Como ya he señalado en el caso anterior, no debería ser el límite el punto de partida, sino el prototipo. La respuesta se vuelve más lenta cuando un elemento se encuentra cada vez más lejos del prototipo de una categoría y se acerca al de otra. Asimismo, Rosch (1978) indica la necesidad de concebir la categoría en términos de los casos

claros más que en sus límites, además, las categorías tienden a definirse en términos de prototipos o realizaciones prototípicas. Sin embargo, en cuanto a la idea de determinar si una entidad pertenece o no a una categoría definida, no solo basta con saber su distancia hasta el prototipo. Además, también hay que tener en cuenta la comparación que se realiza con las realizaciones ya almacenadas (o aprendidas). Y si la consideración que parte del prototipo trata de una aproximación basada en rasgos, la última más bien se basa en los ejemplares.³³ Como iremos explicando en los apartados siguientes, lo frecuente y general es la interacción entre los elementos abstractos y los concretos en el procesamiento cognitivo. La primera aproximación se puede considerar como una faceta abstracta mientras la segunda, una faceta concreta.

Otro ejemplo que servirá para explicar esta cuestión consiste en la comparación entre oraciones *¿es una cibermascota una mascota?* y *¿es una cibermascota una verdadera mascota?*³⁴ Las respuestas que se extraen de la primera y la segunda varían mucho en función de la especificación del prototipo. Hasta aquí podemos deducir que:

a) Es muy posible que los límites no nazcan sino que se pongan. Porque según Lakoff (1987:56), las categorías humanas no son objetivamente externas al ser humano y al menos algunas son corporeizadas. Por ejemplo, los colores son determinados por el mundo físico externo, la biología humana, la mente humana y las consideraciones culturales.

b) Sean límites que se presentan de forma lineal o límites que funcionan como una región fronteriza, hay pocos límites absolutos.

c) Cuantos más rasgos y criterios tiene una categoría, más preeminente y exigente es el prototipo y como consecuencia, menos entidades abarca. Cuantas menos entidades abarca la categoría, más aparente queda el límite.

d) Hace falta distinguir una categoría bastante general y una bien cerrada puesto que condicionan y determinan respectivamente un límite difuso y un límite

³³ Taylor, John. R (2008): *Prototypes in Cognitive Linguistics, Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, pp.39-65.

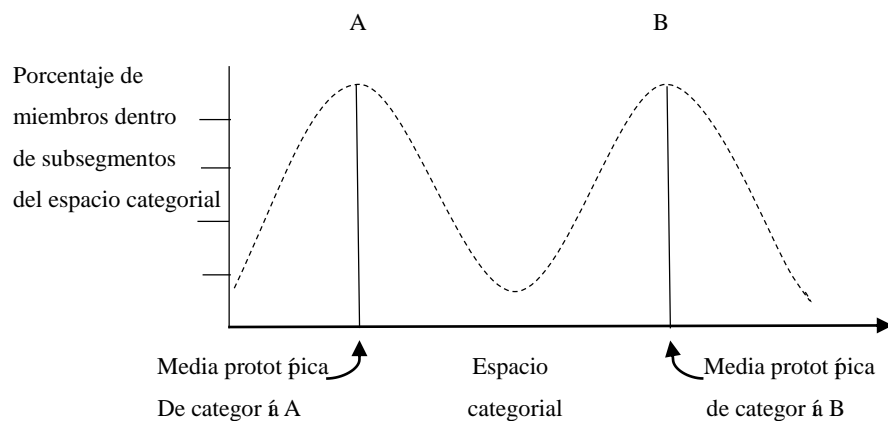
³⁴ Croft & Cruse (2008: 130) §3.4.1 límites de categoría

relativamente claro.

e) En lugar de estar aisladas, las categorías se interrelacionan.

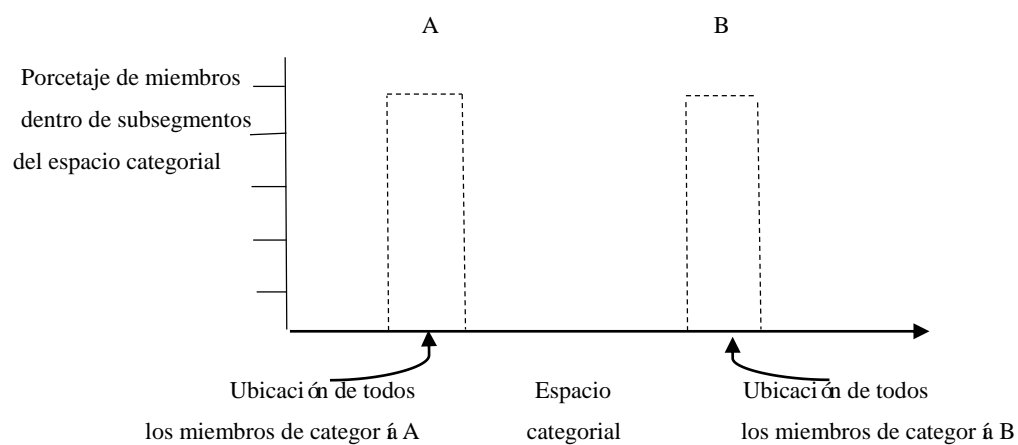
En mi opinión, dentro de una categoría general con límites difusos, existen muchas subcategorías con límites relativamente claros y cerrados. Ambas caras de las categorías forman parte de la complejidad de la percepción y sobre todo la conceptualización del mundo.

Figura 1. Distribución categorial prototípica (flexible)



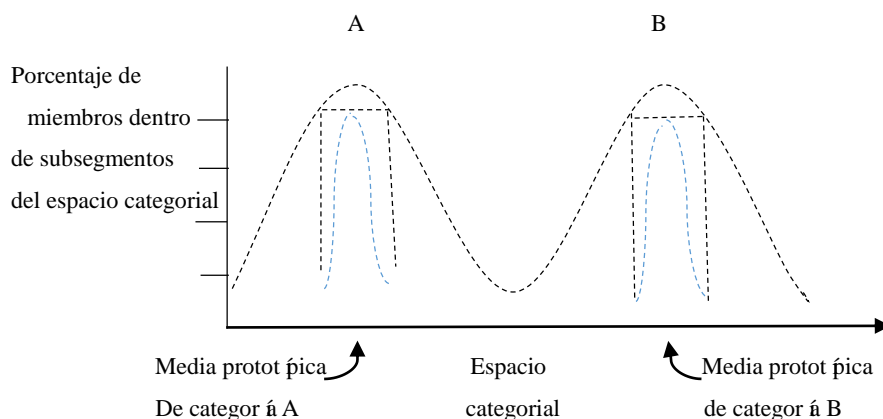
Cuenca y Hilferty (1999: 63); Givón (2001:33)

Figura 2. Distribución categorial absoluta (platónica)



Cuenca y Hilferty (1999: 63); Givón (2001:30)

Figura 3 Distribución categorial prototípica/ absoluta



En definitiva, en palabras de Goldberg(2006: 15), el lenguaje se aprende como un tipo de categorización. En comparación con una categorización establecida sobre ejemplares ya almacenados, denominada *categorización de modelos basados en el ejemplar*, el modelo racional de Anderson, parecido a la perspectiva de la abstracción basada en el ejemplar, involucra tanto las realizaciones como las abstracciones. Es decir, la propia categoría no se construye sobre meros ejemplares, sino ejemplares dotados de cierto grado de abstracción. El prototipo no se forma de una vez, sino que empieza a tomar cuerpo de la abstracción a partir de lo que define Anderson como el *mini prototipo*, y a medida que se asimilan más ejemplares, va subiendo el nivel de abstracción hasta que llegue a ser bastante estable y fuerte como el prototipo de la categoría. Este proceso, lejos de ser una aceptación pasiva, es una participación activa de los aprendices y, sobre todo, sus habilidades cognitivas. Dicho de otra manera, el input no solamente resuena en los oídos y mentes de los aprendientes, sino que también pasa por sucesivas etapas de análisis cognitivos (Robison & Ellis, 2008: 7).

2.4.3 Gramática de construcciones

2.4.3.1 Conceptos básicos

Desde el enfoque de la lingüística cognitiva, la gramática de construcciones

estudia el uso del lenguaje en la sintaxis. Se utilizó en un principio para explicar gramaticalmente los modismos y las expresiones fraseológicas. Según su propio nombre, cuenta con una gran cantidad de construcciones y la gramática es la categorización de las construcciones gramaticales. En palabras de Tomasello (2008: 296), los interlocutores no solo disponen de palabras y dispositivos gramaticales aislados, sino también de convenciones comunicativas complejas e internas, en forma preenvasada en la comunidad lingüística, las cuales se conocen como construcciones lingüísticas.

A diferencia de la gramática generativa, que describe las propiedades de una oración a través de los componentes fonológico, sintáctico y semántico, etc., las construcciones, en su caso, son unidades que atraviesan y reúnen de forma “vertical” los tres tipos de componentes. Lo mismo le pasa al léxico, aunque la única diferencia consiste en que las construcciones, compuestas de frases o palabras, pueden ser sintácticamente complejas, mientras que los léxicos son sencillos. El hecho de que exista, en forma de construcciones generalizadas, una representación uniforme de todos los conocimientos gramaticales en la mente del hablante constituye una de las hipótesis fundamentales de la gramática cognitiva. En la figura de abajo³⁵, todos estos conocimientos gramaticales, en lugar de ser dicotómicos y binarios, se encuentran distribuidos de acuerdo con la complejidad y esquematicidad a lo largo del continuum y dentro de las dos dimensiones: el léxico y la sintaxis. Además, la gramática de construcciones no discrimina tampoco la semántica de la pragmática.

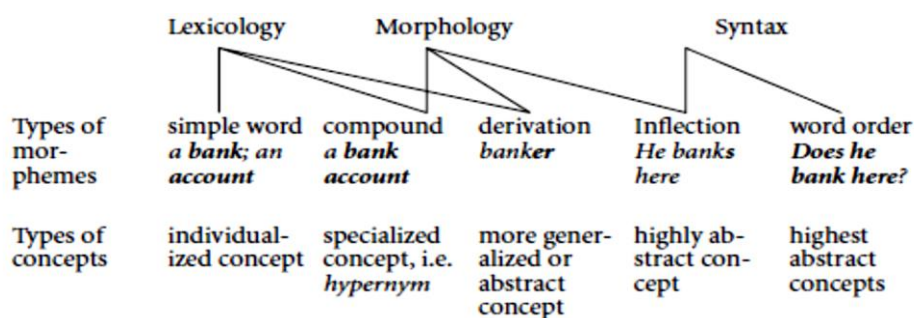


Figura 4. Continuum de los tipos de concepto de la lengua Dirven & Verspoor (2004:70)

³⁵ Véase también la tabla 1.3 de Croft (2001: 17)

En la gramática de construcciones, todas las construcciones son emparejamientos de formas morfológica, sintáctica y fonológica, así como un significado semántico o pragmático. Son unidades simbólicas y fundamentales, y la forma se empareja con el significado mediante una correspondencia simbólica. En palabras de Goldberg (2006), las construcciones son emparejamientos convencionales de forma y función.

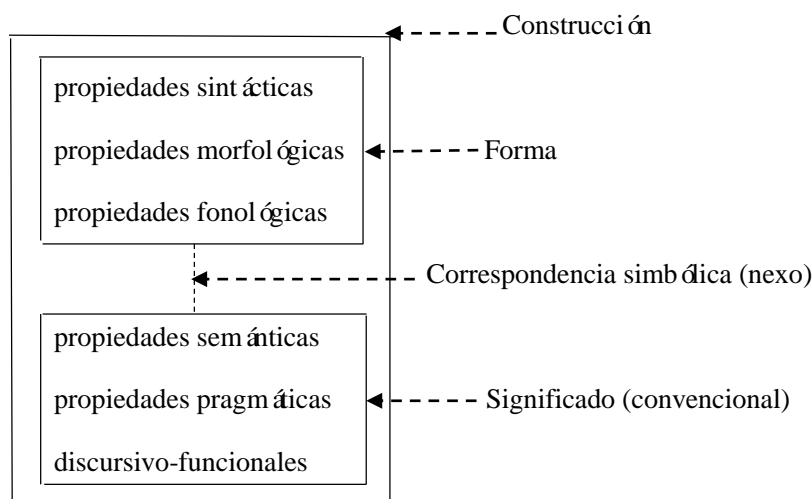


Figura 5. La estructura simbólica de una construcción Croft & Cruse (2008:334)

En los términos de la gramática de construcciones, una correspondencia simbólica reúne un elemento de la estructura sintáctica de una construcción y un componente de la estructura semántica de aquella construcción. Y se utiliza la palabra *unidad* para describir cualquier emparejamiento simbólico entre un elemento y un componente de la construcción. Además, se llama relación semántica la que une los componentes semánticos, y relación sintáctica la que une los elementos sintácticos. Las relaciones semántica y sintáctica son de dirección horizontal, mientras que los vínculos o correspondencias simbólicas son de dirección vertical.

En los análisis tradicionales de sintaxis, tanto los elementos semánticos como los sintácticos se definen componentes. La gramática, como vínculo que enlaza dos tipos de componentes es externa mientras que la correspondencia simbólica en la gramática de construcciones es interna. Según la gramática de construcciones, el sujeto consta de dos tipos de relaciones diferentes en una construcción: por un lado, el papel que

desempeña como parte de la construcción (todo); por otro lado, la relación sintáctica que tiene con las demás partes.

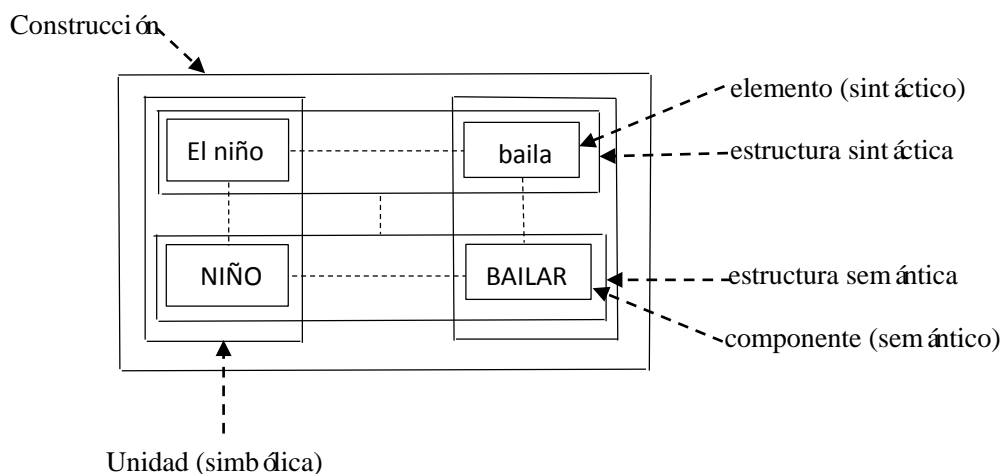


Figura 6 basada en el que se incluye en Croft & Cruse (2008: 337-338)

2.4.3.2 La organización de las construcciones

En la gramática de construcciones, la organización de estas, igual que el almacenamiento de conocimiento en la mente conceptual, no está desordenada. Existe un orden dentro de la organización de las construcciones. Langacker (1987) describe como un inventario/repertorio estructurado del conocimiento que el hablante posee acerca de las convenciones de su propia lengua. Goldberg (1995) señala que las construcciones constituyen un recuadro altamente estructurado de informaciones interrelacionadas. Sea inventario o recuadro, en esencia, es una red taxonómica, representada por una relación de esquematicidad o de generalidad. Cuenta además con incontables nodos independientes, puesto que cualquier construcción, según Croft (2001:25) y Croft & Cruse (2008: 340), que posea propiedades únicas de carácter sintáctico, morfológico, léxico, semántico, etc. puede considerarse como un nodo independiente. Por un lado, los nodos son de carácter independiente, y por otro lado, están relacionados en función de diferentes niveles de esquematicidad y representan una jerarquía taxonómica. Sin embargo, no se trata de una jerarquía estricta si tomamos en consideración el hecho de que una construcción puede servir de realización de

distintas construcciones antecesoras.

2.4.3.3 Cuatro teorías de la gramática de construcciones

Diferentes teorías de la gramática de construcciones ofrecen respuestas diferentes desde distintos puntos de vista a preguntas como:

En la gramática de construcciones,

- a) ¿cuál es el estatus de las diferentes categorías de elementos sintácticos?
- b) ¿qué tipo de relaciones sintácticas se postulan?
- c) ¿qué tipo de relaciones es posible encontrar entre las construcciones (niveles de esquematicidad, varias relaciones progenitoras, etc.)
- d) ¿cómo se almacena la información en la taxonomía de las construcciones?

Croft & Cruse (2008:337-343)

Cuatro teorías basadas en la noción de construcción se suman a la gramática de construcciones, las cuales son la Gramática de Construcciones (en mayúsculas, Fillmore & Kay, 1999), la gramática de construcciones de Lakoff (1987) y Goldberg(1995), la gramática cognitiva como una gramática de construcciones y la gramática de la construcción radical (Croft, 2001)³⁶. Aunque son variantes de la gramática de construcciones, todas las teorías son conformes a los tres principios esenciales de la gramática de construcciones, los cuales son: a) existencia independiente de construcciones como unidades simbólicas. b) representación uniforme de estructuras gramaticales. c) organización taxonómica de construcciones en una gramática (Croft, 2001:13; Croft & Cruse, 2008: 344). Lo que nos interesa es cómo son las relaciones entre las construcciones y la forma de la que se almacena la información.

2.4.3.3.1 Gramática de Construcciones de Fillmore y Kay

En la Gramática de Construcciones todas las propiedades gramaticales se definen rasgos con valores. Al conjunto de rasgos con sus valores se le denomina estructura de

³⁶ Croft y Cruse (2008): *Lingüística cognitiva*, Akal, Madrid, pp.344-374.

rasgos (Kay & Fillmore 1999). La estructura interna de una construcción está compuesta por entidades mínimas como palabras, cuyos rasgos sintácticos se agrupan bajo el rasgo *sin* y rasgos semánticos englobados bajo el rasgo *sem*, los cuales constituyen el rasgo *sinsem*, que excluye los rasgos fonológicos, es decir, el rasgo *fon*. Se trata de un modelo reduccionista de la estructura sintáctica, dado que se puede describir con las llamadas unidades atómicas primitivas, y a partir de ellas derivan unidades complejas.

Se emplean tres diferentes conjuntos de rasgos para describir las relaciones sintácticas en una construcción, los cuales son el *papel*, que hace referencia al papel que desempeña cada elemento sintáctico dentro del conjunto, los rasgos *val* y los rasgos *rel*, que indican respectivamente la relación del predicado con su(s) argumento(s) y la relación de cada argumento con su predicado. Las últimas dos son relaciones entre las partes componentes, y además estas relaciones de predicado- argumento también son semánticas y sintácticas (Croft & Cruse, 2008: 347-348).

Observando las relaciones taxonómicas entre construcciones, la Gramática de Construcciones es un modelo de herencia completa (Kay & Fillmore 1999: 7-8, 30-31; Croft & Cruse 2008: 350), en el cual la información solo se representa una vez en el nivel más esquemático y las construcciones situadas en los niveles inferiores heredan, de manera no redundante, esta propiedad. En la Gramática de Construcciones, siendo la más conservadora entre las cuatro, las categorías definidas por una taxonomía de construcciones son clásicas.

2.4.3.3.2. Gramática de construcciones de Lakoff y Goldberg

Según Goldberg (1995), en la gramática de construcciones no hay una división estricta entre el léxico y la sintaxis, ni entre la semántica y la pragmática.

En los análisis realizados de los papeles de participantes por Goldberg (1995), insiste en que los eventos y situaciones complejos deben tratarse como unidades primitivas de la representación semántica, ejemplo no reduccionista, mientras que sus análisis de papeles y relaciones sintácticas en construcciones con estructura argumental,

siguen siendo reduccionistas.

Goldberg (1995) opina que la herencia de una construcción de otra nos permite percibir el hecho de que dos construcciones pueden ser parecidas en un aspecto y distintos en otro. Las jerarquías de herencia han sido consideradas durante mucho tiempo útil para representar todo tipo de generalizaciones. Las generalizaciones amplias pueden ser obtenidas a través de construcciones que son heredadas a su vez por muchas otras (Goldberg, 2006).

Lakoff y Goldberg difieren en uno de los aspectos de la Gramática de Construcciones y este consiste en la aceptación de la herencia normal. Este tipo de herencia explica el hecho de que los rasgos de los que dispone una categoría no son aplicables a cualquier realización de la categoría. Lakoff explica la inherencia normal mediante la construcción con *There* De ética Principal y la construcción con *There* De ética Presentativa. En la primera, donde el verbo debe aparecer en el tiempo presente simple, existe un referente en el momento del habla. La última, aunque está basada sobre la primera, cuenta con especificaciones que requieren de verbos aparecidos en distintos tiempos e impiden la herencia exclusiva del presente simple de la De ética Principal. Se trata de una relación de herencia asimétrica. Si la construcción A está basada sobre la B, entonces A hereda de ella todas sus propiedades que no contradicen sus propias especificaciones. Más redundantes son las propiedades de una categoría dada, más motivada³⁷ y mejor encajada queda ésta en un sistema como un todo (Lakoff: 1987; Goldberg, 1995). Además, en la red taxonómica de las construcciones, Goldberg admite el modelo de entrada completa, donde la representación de información puede aparecer en todos los niveles en una jerarquía taxonómica y permite también que una construcción herede de más de una construcción dominante, es decir una herencia múltiple. En fin, una relación de herencia básica puede ilustrarse como se muestra en la figura 7.

En cuanto a las relaciones entre construcciones, se espera que las taxonomías de las construcciones representaran algunas características de las que dispone la

³⁷ Lakoff sugiere (1987) una precisa definición para el término de motivación en la gramática. Una construcción dada está motivada en el sentido de que su estructura ha sido heredada de otras construcciones en el lenguaje.

estructura categorial, es decir, la polisemia y la estructura prototipo-extensión. Goldberg (1995) habla de cuatro tipos de vínculos: el vínculo de realización, el vínculo de subparte, el vínculo de polisemia (construcciones que son idénticas en la especificación sintáctica, pero diferentes en la semántica) y el de la extensión metafórica. Además, los vínculos o las correspondencias de herencia también pueden considerarse como objetos en el sistema y son capaces de heredar de otros objetos y tener diferentes frecuencias de tipo (Goldberg, 1995: 100).

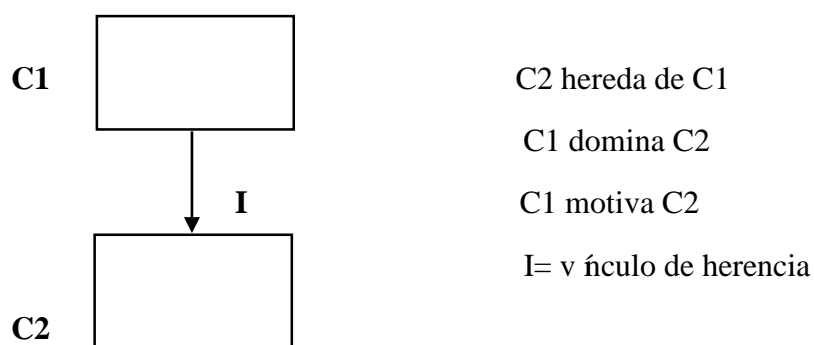


Figura 7.

Goldberg (1995: 73)

Por último se discute la relación entre el almacenamiento de informaciones y la parsimonia en la representación. Aunque para lograr esta última se exige un almacenamiento de informaciones no redundante, al mismo tiempo ello dificulta el procesamiento del lenguaje en el uso. Goldberg (1995) señala que un modelo de herencia completa maximiza la parsimonia en el almacenamiento, reduciendo el almacenamiento redundante de información y dificultando la tarea de comprensión y producción de los enunciados, mientras un modelo de entrada completa maximiza la parsimonia en la computación. De esta forma, se minimiza la computación en línea durante los procesos de producción y comprensión. Cabe preguntarse: ¿cómo se organiza el conocimiento humano durante el procesamiento de informaciones, tanto para la comprensión como para la producción? ¿Cuáles son los principios que obedecen? ¿Distintos conocimientos gramaticales se almacenan de formas diferentes? Para responder a estas preguntas, la mayoría de los lingüistas cognitivos acuden al modelo basado en el uso, que iremos explicando en los próximos apartados.

2.4.3.3 Gramática cognitiva como una gramática de construcciones

El modelo de la representación sintáctica de la gramática cognitiva es un modelo de la gramática de construcciones, puesto que pone de relieve la característica simbólica de las unidades componentes que tradicionalmente se analizaban como entidades sintácticas. En la representación de una construcción en la gramática cognitiva de Langacker, una unidad simbólica consta de un polo semántico y un polo fonológico y los dos polos se reúnen con una correspondencia simbólica. Las construcciones forman un inventario estructurado del conocimiento que un hablante posee acerca de las convenciones de su propia lengua (Langacker, 1987: 64-76) y este inventario estructurado se caracteriza por su rasgo taxonómico. Cada construcción constituye un nodo de la red de construcciones.

La gramática cognitiva sostiene que las categorías sintácticas, los tradicionalmente llamados sustantivo, adjetivo, verbo, sujeto, complemento, etc., cuentan con una base semántica en términos de la conceptualización de experiencia, puesto que la gramática es una conceptualización y todas categorías sintácticas son una conceptualización e interpretación semántica abstracta (esquemática) del contenido conceptual de sus denotaciones (Langacker, 1987; Croft & Cruse, 2004). En lo que se refiere a las relaciones sintácticas en una construcción, Langacker (1987: 304) emplea términos de *elaborar* y *lugar de elaboración* en la descripción de las relaciones entre argumento y predicado. Además utiliza *autonómico* y *dependiente* para describir la distinción de predicado-argumento.

Con respecto a las relaciones entre las construcciones, Langacker (1987) opta por la estrategia de análisis unificada de la categorización, teoría parecida a la de la representación dual de Smith (1974), que hemos mencionado anteriormente. Esta estrategia reconoce: por un lado, que una categoría cuenta con una estructura no clásica en la que existen miembros prototípicos y a partir de ellos se sitúan los menos prototípicos y no prototípicos; por otro lado, una categoría dispone de una estructura clásica en la que hay condiciones necesarias y suficientes como para especificar todas sus realizaciones, es decir, tanto los prototipos como las extensiones.

2.4.3.3.4 Gramática de la construcción radical

El hecho de que la gramática de la construcción radical sea un modelo no reduccionista constituye el mayor aspecto que la diferencia de la Gramática de la Construcción, puesto que la primera considera las propias construcciones como elementos básicos y primitivos de la representación sintáctica y las categorías se definen según la aparición de palabras y frases dentro de las construcciones (Croft, 2001: 47). Es decir, la gramática de construcciones rechaza la existencia de las unidades esquemáticas atómicas porque se definen independientemente de las construcciones (Croft & Cruse, 2004: 284-285).

La gramática de la construcción radical sostiene que las relaciones entre las partes de una construcción son puramente semánticas, negando la existencia de relaciones sintácticas y la necesidad de basarse en la relación sintáctica por parte del oyente para entender las construcciones (Croft, 2001: 59; Croft & Cruse, 2008: 368). Los rasgos morfosintácticos, que se utilizan tradicionalmente para describir las relaciones sintácticas, se han convertido en las correspondencias simbólicas que reúnen los elementos del polo fonológico de la construcción y sus correspondientes componentes del polo semántico (Croft & Cruse, 2008: 369).

Igual que las teorías de Lakoff-Goldberg y la gramática cognitiva, la gramática de la construcción radical también reconoce las relaciones no clásicas entre las construcciones y permite una representación redundante de la información gramatical. Seguiremos tratando este tema en el apartado siguiente.

2.4.4 El modelo basado en el uso

Según el modelo basado en el uso, las propiedades del uso de los enunciados determinan la representación de las unidades gramaticales en la mente de los hablantes. Las dos propiedades basadas en el uso que afectan a la representación gramatical son la frecuencia de aparición de determinadas formas y estructuras gramaticales, y el significado de las palabras y de las construcciones que se están utilizando (Croft &

Cruse, 2004: 292). Así que la gramática queda estrechamente vinculada con el uso. Las aproximaciones construccionistas están generalmente basadas en el uso: hechos sobre el uso actual de expresiones lingüísticas, tales como las frecuencias y tipos individuales (Goldberg, 2006: 45).

2.4.4.1 El modelo basado en el uso en la morfología

Hypothesis 1: the storage of a word form, regular or irregular, is a function of its token frequency.³⁸

En los modelos estructuralista y generativo se suele observar una distinción bien clara entre las palabras de forma regular y las palabras de forma irregular, según una determinada regla gramatical. Como consecuencia, las últimas quedan enumeradas en el lexicon. Es obvio que estas deben estar almacenadas independientemente en algún otro modelo, puesto que las formas irregulares son impredecibles, según una regla o un esquema general. Sin embargo, el modelo basado en el uso plantea que las palabras de forma irregular suelen ser las que tienen una alta frecuencia en el uso, es decir, una alta frecuencia de ejemplar. Este efecto surge debido a que la frecuente aparición de una unidad gramatical ha fomentado la representación de memoria. Y además el efecto explica por qué las palabras de alta frecuencia resisten la regularización que conlleva la reformación analógica. Por eso, raras veces sufren cambios morfológico y sintáctico.

Una forma de palabra cuya frecuencia de uso sea lo suficientemente elevada como para que se almacene de forma independiente se denomina afianzamiento (Langacker, 1987: 59-60). Es decir, cuando una forma se ha repetido y se ha utilizado con una frecuencia tan elevada que los usuarios de este idioma la pueden aislar del resto de los elementos vinculados, ellos dejan de fijarse en sus componentes y la consideran como una unidad individual. A esto lo llaman también efecto de autonomía (Bybee, 1985, 1995). Se puede observar que las palabras que poseen una mayor frecuencia de ejemplar suelen ser las que tienen formas irregulares. Por lo tanto, parece que existe una

³⁸ Hipótesis 1: el almacenamiento de una forma de palabra, regular o irregular, es función de su frecuencia de ejemplar. (Croft & Cruse, 2008: 377)

correspondencia entre los usos frecuentes y las irregularidades. Y ello, sin duda, dificulta todavía más el aprendizaje de las lenguas extranjeras. No obstante, un reto a veces podrá servir de oportunidad. Por eso, para que los aprendientes puedan llegar a dominar las formas irregulares, hay que enfatizar sus usos más frecuentes. Aunque Hudson (2008) y otros opinan que solo las propiedades irregulares y anormales, que no se hieren del tipo, son almacenados, Bybee hace hincapié en que ambos casos están relacionados y tienen que ver con la frecuencia de ejemplar.

Hypothesis 2. The productivity of a schema is a function of the type frequency of the instances of the schema.³⁹

La frecuencia de tipo consiste en el número de formas diferentes de palabra que constituyen realizaciones de un esquema particular. Una mayor productividad se debe a una gran cantidad de realizaciones de un esquema, la mayoría de las cuales son las que no tienen una alta frecuencia de ejemplar. La frecuencia de tipo y la frecuencia de ejemplar son dos rasgos que hacen referencia respectivamente a la productividad de un esquema y al afianzamiento y almacenamiento de las realizaciones de un esquema o de las palabras. Están relacionados en alguna medida, pero las realizaciones de alta frecuencia de ejemplar no conllevan necesariamente la alta frecuencia de tipo, o mejor dicho, la productividad de un esquema.

Hypothesis 3: In addition to source-oriented morphological rules/schemas, there also exist product-oriented schemas, which cannot be easily represented by derivational rules.⁴⁰

Un esquema orientado hacia el producto es un esquema morfológico que es coherente en cuanto a la forma fonológica y el significado de la forma flexiva de la palabra, no en cuanto a la regla que deriva o produce la forma flexiva de una forma base (Bybee, 1995:443). Bybee sostiene que las realizaciones de un esquema orientado

³⁹ Hipótesis 2: La productividad de un esquema es función de la frecuencia de tipo de las realizaciones de dicho esquema. (Croft & Cruse, 2008: 381)

⁴⁰ Hipótesis 3: además de los esquemas/reglas morfológicas orientados hacia la fuente existen también esquemas orientados hacia el producto, los cuales no pueden representarse fácilmente mediante reglas derivativas. (Croft & Cruse, 2008: 387)

hacia el producto no son resultados generados por una regla. Asimismo la autora ha definido las reglas morfológicas estructuralistas y generativas como “orientaciones hacia el origen”. Según el modelo basado en el uso, la regla no es, tampoco determina el esquema. El esquema representa una generalización entre las formas derivadas, que se representan como unidades independientes (Croft & Cruse, 2004: 302). Un esquema orientado hacia el producto desempeña el papel del esquema prototipo que cuenta con características que comparten las formas derivadas, las cuales suelen ser elementos fonológicos (Bybee & Moder, 1983:255)⁴¹.

Hypothesis 4: strength of connection between Word form, and thus forces influencing their phonological shape (among other things) is a function of similarity. Similarity is measurable by comparing words to each other in both meaning and form; similarity in meaning is much stronger than similarity in form.⁴²

En cuanto a la organización de formas de palabra, Bybee indica que es la similitud la que decide la conexión entre diferentes formas. La lingüista introduce el término de la conexión fonológica para describir la similitud en la forma, la conexión semántica para hacer referencia a la similitud en significado y la conexión morfológica o simbólica en ambos. Según Bybee, la intensidad de conexión se representa de forma gradual, de la más débil (la conexión fonológica) a la más fuerte (la conexión simbólica). La última, cuenta con tres factores que determinan la intensidad de conexión: el grado de similitud semántica, el grado de similitud fonológica y el grado de afianzamiento. En cuanto a las relaciones entre estos tres factores pueden resumirse en que: un mayor grado de similitud semántica puede favorecer mayor grado de similitud fonológica y así aumenta la similitud simbólica; un mayor grado de afianzamiento debilita la conexión entre formas de palabra y, de esta manera, puede producir mayores diferencias fonológicas (Croft & Cruse, 2004:305). Por último, Bybee pone de relieve la importancia de la

⁴¹ Bybee, Joan L y Moder, Carol Lynn (1983): “Morphological Classes as natural categories”, *Language* 59, (2), pp. 251-270.

⁴² Hipótesis 4: la fortaleza de la conexión entre las formas de palabras y, por consiguiente, las fuerzas que influyen en su perfil fonológico (entre otras cosas), es función de la similitud. La similitud puede medirse comparando unas palabras con otras, tanto en significado como en forma; la similitud de significado es mucho más fuerte que la similitud de forma. (Croft & Cruse, 2008: 389)

similitud semántica de las palabras en la organización de los conocimientos gramaticales.

2.4.4.2 El modelo basado en el uso en la sintaxis

Según el modelo basado en el uso, los conceptos planteados en la morfología también se pueden aplicar en los análisis sintácticos. Por ejemplo con los efectos de frecuencia se puede deducir que un esquema de construcción sintáctica está afianzado si cuenta con una alta frecuencia de ejemplar. Y se detecta el mantenimiento de irregularidad en las construcciones más afianzadas. Además del afianzamiento, el efecto de ejemplar puede causar también la reducción, es decir, cambios que suelen sufrir las construcciones afianzadas. Bybee investiga una específica reducción fonética, la de *don't* en la construcción de [SBJ don't VERB] en la conversación oral del inglés norteamericano⁴³. La autora indica que la reducción de *don't* está estrechamente vinculada con la frecuencia del sujeto y del verbo con los que combina. Dado que *I*, la primera persona singular y *know* son el sujeto y el verbo que mayor frecuencia tienen en la construcción, se suele producir *I dunno* en vez de *I don't know*.

En lo que se refiere a la correlación entre la productividad y la frecuencia de tipo, lo mismo ocurre en la sintaxis. Es decir, la alta productividad de un esquema de construcción se debe al alto número de realizaciones que tiene el mismo esquema y una gran parte de estas cuentan con una baja frecuencia de ejemplar. Por último, la productividad de los esquemas de construcciones sintácticas también se presenta de forma gradiente, puesto que la frecuencia de tipo es gradiente.

Igual que hay que tener una regla para cada palabra en la morfología, en la sintaxis los esquemas sintácticos orientados hacia el producto suponen el nivel más alto de esquematicidad, pero básicamente son iguales. En la gramática generativa, según el modelo basado en la regla, una construcción es descrita como producto de reglas

⁴³ Bybee, Joan L., y Joanne Scheibman. (1999): "The Effect of Usage on Degrees of Constituency: The Reduction of Don't in American English", *Linguistics* 37, pp. 575–596.

generales. En la gramática de construcciones, algunos esquemas de construcciones se pueden considerar como los orientados hacia el origen. Es decir, en estas construcciones, se pueden establecer correspondencias sistemáticas entre los elementos de dos construcciones, las cuales se utilizarán para formular una regla en el modelo basado en la regla. Sin embargo, los esquemas de construcciones sintácticas basados en el producto tienen una estructura sintáctica coherente, pero requieren una regla diferente para cada tipo de construcción de *input* (Croft & Cruse, 2004:313).

2.4.4.3 Input sesgado

En un estudio de interacción de madre-hijo, se detecta que en la transcripción del discurso de la madre, el uso de una construcción particular es dominado por el uso de esta construcción con un verbo particular. La aparición de este verbo tiene una frecuencia bastante alta en comparación con otros verbos utilizados en cada construcción analizada (Goldberg, 2006). Ello supone que los niños, desde muy pequeños, reciben un input de representaciones lingüísticas sesgado (*skewed input* en inglés) y casi todos logran éxito en la adquisición de la lengua materna. Cabe preguntarse si este tipo de *input* ayuda a los niños a comprender y generalizar hasta llegar a dominar alguna construcción determinada.

Casenhiser y Goldberg (2005) diseñaron un experimento para comprobar el efecto que produce el *input* sesgado en el aprendizaje de lenguaje. Cincuenta y un niños de entre 5-7 años de edad, fueron divididos en tres grupos: el grupo de control, el grupo de frecuencia sesgada y el grupo de frecuencia no sesgada. Cinco verbos anómalos, aparecidos en 16 ejemplos, fueron presentados a los niños de distintas maneras. En el grupo de frecuencia no sesgada, cada uno de los tres verbos anómalos aparecieron cuatro veces y el resto apareció dos veces (4-4-4-2-2). Mientras que en el grupo de frecuencia sesgada, uno de los cinco verbos anómalos tenía una frecuencia de ejemplar muy alta (ocho veces) y los otros cuatro verbos, dos veces (8-2-2-2-2). Luego los sujetos se presentaron a un test de comprensión y el resultado, como se esperaba, mostró que el grupo de frecuencia sesgada tenía una mejora significativa en precisión que

cualquier otro grupo. Por lo tanto, la alta frecuencia de uso de un solo ejemplar general s íque facilita la adquisici ón del significado construccional (Goldberg, 2006: 79-82). Y una muestra con poco desacuerdo entre sus entidades de alta frecuencia de uso permite a los aprendices detectar y fijar mayor cantidad de similitud, y as í realizar una generalizaci ón categorial. Se puede deducir que ser á m á s f á cil el aprendizaje si uno se fija primero en una realizaci ón de alta frecuencia de uso que en varias de baja frecuencia a la vez.

Una ventaja que tiene el input sesgado es el llamado *efecto del anclaje cognitivo*, y consiste en que el ejemplar de alta frecuencia de uso act úa como un ancla (Goldberg, 2006:89), que sirve de punto de referencia a la hora de identificar y memorizar otras realizaciones.

2.4.4.4 Prueba indirecta negativa y bloqueo

Tanto los ni ños peque ños como los adultos cometen errores de sobregeneralizaci ón durante el aprendizaje de sus lenguas maternas y segundas lenguas. Algunos estudiosos indican que el proceso de afianzamiento o el recibir cierto tipo de input con una frecuencia suficientemente alta desempe ña un papel clave en constre ñir sobregeneralizaciones. Adem á s, en un ajuste experimental, los ni ños mostraron la tendencia de sobregeneralizar verbos que se utilizaban con poca frecuencia, pero no hicieron lo mismo con los verbos de alta frecuencia de uso.⁴⁴ Seg ú n Goldberg (2006: 94), los efectos que se deben al afianzamiento son m á s como resultado de un proceso de bloqueo (*pre-emption* en ingl é s) estad ístico. Es decir, la manera de reducir la posibilidad de sobregeneralizaci ón consiste en que los conocimientos m á s espec ficos suelen primar sobre los conocimientos generales, bloqueando al mismo tiempo su uso, siempre que ambos asuman y realicen las funciones sem ántica y pragm ática en el contexto. Por ejemplo, si sustantivos como *la mano* y *el d á* se emplean con una

⁴⁴ Brooks, P., Tomasello, M., Dodson, K. y Lewis, L. (1999): "Young Children's Overgeneralizations With Fixed Transitivity Verbs", *Child Development* 70, pp. 1325–1337.

frecuencia suficientemente alta (*la mano izquierda/derecha, levantar la mano, coger a alguien de la mano, buenos d'ús, hace buen d'ú, etc.*), la posibilidad de acceder a la sobregeneralización de **el mano* y **la d'ú* deberá ser delimitada estadísticamente, siendo imposible la coexistencia de ambas formas. Para asegurar que el bloqueo de este tipo ocurra, es decir, para que la forma correcta y adecuada gane la competición, esta deberá estar más lista y preparada que la forma creativa en la construcción léxica. Por lo tanto, una frecuencia suficientemente alta resulta primordial y necesaria para el bloqueo estadístico. Este tipo de bloqueo, sirve de prueba indirecta negativa, constriñe la sobregeneralización (Goldberg, 2006).

2.5 La lingüística cognitiva y la adquisición y enseñanza de segundas lenguas

Una gramática pedagógica se plantea desde dos ángulos complementarios: uno, el que nos lleva a servir de puente entre la teoría lingüística y la adquisición y, otro, el que nos lleva a proponer cómo se puede manipular el *input* para hacer más eficiente el aprendizaje.

Resulta bastante discutible la aplicación de muchas aproximaciones lingüísticas a la pedagogía, porque muchas veces en lugar de facilitar la enseñanza y el aprendizaje y aclarar las dudas, las vuelven más complicadas todavía, siendo incoherentes e incluso contradictorias entre sí mismas. Desde un punto de vista lingüístico y comparada con otras aproximaciones, la lingüística cognitiva ofrece una estructura del lenguaje más comprensible, relevante y descriptivamente adecuada (Langacker, 2008). En palabras de Hudson (2008), la aproximación más útil para resolver un problema deberá basarse en una comprensión verdadera del problema, y a fin de cuentas una teoría verdadera deberá aplicarse a situaciones problemáticas en el mundo real. La lingüística cognitiva trata de una teoría aplicable a la pedagogía.

2.5.1 El modelo basado en el uso en la enseñanza de L2

La lingüística cognitiva sostiene que la lengua se aprende de su uso. Numerosos lingüistas cognitivos como N.C. Ellis (1996, 2008) y Goldberg (1995, 2003) indican que la mayoría de las comunicaciones se llevan a cabo aprovechando expresiones memorizadas de elementos fijos como si fueran cadenas de fórmulas lingüísticas (en inglés *formulaic chunks*), y que el lenguaje es muy rico en restricciones de colocación y coligación. Por lo tanto, las frases constituyen el nivel básico de la representación lingüística en la que forma y significado se reúnen con mayor confiabilidad (Robinson & Ellis, 2008: 5). Langacker (2008) también señala que uno de los aspectos de la gramática cognitiva que le hace relevante para la enseñanza trata de su naturaleza basada en el uso. Langacker llama “unidades” a los elementos fijos que aprenden los hablantes fluidos. Estas unidades convencionales y abstractas se adquieren de las

realizaciones actuales del uso del lenguaje con su completo detalle fonético y entendimiento contextual. Es decir, el aprendizaje basado en el uso consiste en las unidades convencionales y los eventos de uso, puesto que esta incontable cantidad de unidades, que representan maneras normales de hablar y comunicarse y que los hablantes nativos tienen, les hacen posible manejar con fluidez un discurso continuo (Langacker, 1987, 2008). Por su parte, los profesores tienen que exponer a los alumnos los usos más representativos de cada unidad en un contexto social y cultural determinados. En este sentido, la enseñanza basada en el uso se parece mucho a la aproximación natural de la enseñanza de lenguaje. En cuanto a la esquematicidad, según Langacker (2008), los aprendices se apoyan en los esquemas de bajo nivel y en expresiones específicas aprendidas, aun cuando son conformes a los patrones generales.

Un cambio importante de perspectiva que ofrece la aproximación basada en el uso consiste en hacer ambiguos los límites que antes eran bien claros entre las reglas y excepciones. Asimismo, esta nueva perspectiva niega la existencia de la discriminación, a pesar de que existen bastantes generalizaciones (Hudson, 2008), y hace hincapié en la orientación del uso. Según Langacker (2008), este hecho no significa que a los aprendientes no les haga falta aprender los paradigmas, ni que tal aproximación disponga de trucos que conviertan las formas irregulares flexivas en más fáciles para memorizar, sino simplemente aconseja que los paradigmas no deban considerarse como una manera primaria de aprendizaje para lograr la producción de discurso fluido; el lingüista afirma que los aprendices adultos, al igual que los niños nativos, aprenden y producen mejor las unidades más utilizadas y con mayor frecuencia de uso. A propósito de la estrategia pedagógica, Langacker propone que se empiece por los prototipos y luego se extienda a otros grupos principales (en inglés, *clusters*), enfocándose primero en los elementos más básicos y utilizados.

Hudson (2008) explica el aprendizaje de la red de lenguaje basado en el uso dando énfasis primero a la diferenciación entre el ejemplar y el tipo, aunque no suelen distinguirse en la escritura, e indica que la clave consiste en que los ejemplares *hiper* activos se convierten en los tipos y forman parte de la red permanente. Además, este proceso de almacenamiento es una combinación de olvido y repetición de

memorización, que constituye una parte importante del aprendizaje.

Lieven y Tomasello (2008) recalcan la importancia de los eventos de uso para la adquisición de L1 indicando que los niños solo aprenden la lengua a través de las experiencias con la misma en un tiempo real. Además, los autores añaden que las particularidades del lenguaje no se aprenden a través de las representaciones abstractas, sino que es en ellas mismas donde emerge el conocimiento abstracto. De la misma manera, señalan que el aprendizaje de los detalles (las dependencias de argumento y de concordancia del verbo) está basado en el uso (Tomasello, 2003).

2.5.2 La gramática de construcciones en la L1

Empezando por las construcciones de bajo alcance, los niños acaban por crear construcciones que son cada vez más complejas y dar forma a abstracciones. En un principio, es posible que los niños no tengan una comprensión clara sobre la estructura interna de una construcción y la emplean como un todo con significado específico. A medida que los niños desarrollan su capacidad cognitiva, queda establecida la relación entre una forma y sus significados o las funciones con las que identifican estas formas. El afianzamiento (*entrenchment*) y la automatización de esta misma relación se ven reflejados en el crecimiento de la velocidad de procesamiento (Tomasello, 2008). Además, las construcciones, que son establecidas por los niños, también están interrelacionadas. Comparadas con la red de construcciones de los adultos, las construcciones de los niños son más bien “islas”, estructuralmente más sencillas y menos abstractas. Igualmente, son capaces de realizar una abstracción de nivel bajo desde el comienzo de su adquisición del lenguaje (Tomasello, 2008).

En el caso de la construcción [artículos definidos masculinos+ N], considerada como abstracta, la presencia del mismo emparejamiento de forma y función contribuye a la abstracción de la categoría *sustantivo masculino*, que se caracteriza por concordar con *el/los*. Los niños también son capaces de hacer analogía entre construcciones diferentes y concretas, tales como *la mesa, las sillas, una niña...*, y abstraer construcciones de [artículos definidos femeninos+ N ´] y [artículos + N]. Según la

perspectiva cognitiva, esta consideración revela más similitudes que diferencias entre la enseñanza de L2 y otras asignaturas en la escuela.

2.5.3 La Enseñanza Explícita y La Enseñanza Implícita

Nuestro estudio se plantea si la enseñanza de la gramática debe ser explícita o implícita. Por un lado, Hudson (2008) opta por la primera con el motivo de que esta contribuye a la formación y al crecimiento de la red en la cognición de los aprendientes; y por otro lado, compensa la carencia de *input* que a ellos les falta a través de una generalización adecuada. Según Doughty & Williams (1998:204), para que los aprendices consigan un alto nivel de corrección, los profesores no cuentan simplemente con la adquisición implícita de la lengua. La instrucción explícita sirve para que las capacidades cognitivas de procesamiento de los aprendices integren el conocimiento explícito en el sistema en desarrollo de la IL. Otras opiniones contrarias a Hudson toman una posición relativamente equilibrada entre lo explícito y lo implícito y consideran que mientras la parte adquisitiva de la lengua es implícita, la instrucción por parte de los profesores debe ser explícita.

La mayor parte de la adquisición de gramática puede entenderse como la aplicación de mecanismos generales de aprendizaje al problema particular del lenguaje (Ellis, 2006). Diferentes a los niños de L1, los aprendices de L2 no disponen de un *input* rico ni de tiempo suficiente para digerir, dentro de un periodo reducido, una gran cantidad de conocimientos concretos y abstractos, según los cuales realizar generalizaciones. Por lo tanto, para asegurar que los aprendices de L2 logren manejar no solo construcciones de bajo nivel de abstracción, sino también las construcciones más abstractas, es indispensable una explicación clara de la gramática. La cuestión se centra en cuándo y cómo se enseña la gramática; en el presente trabajo nos preocupa el género gramatical de una manera explícita, y en alguna medida, también implícita.

Desde mi punto de vista, el uso indispensable de un método explícito en la enseñanza de L2, no la exime del uso de un método implícito. De hecho, lo explícito y

lo implícito no son métodos contradictorios, sino alternativos, o mejor dicho, se encuentran en diferentes fases de desarrollo de la competencia gramatical, que según muchos estudiosos, es una capacidad receptiva. En palabras de DeKeyser (1998)⁴⁵, “el conocimiento explícito proporcionado por la enseñanza formal, puede convertirse en implícito mediante un proceso de práctica y automatización”. Eso quiere decir que una gramática internalizada no se lleva a cabo sin la introducción del conocimiento explícito y, además, consiste en un proceso gradual de *digestión* y cambio de lo explícito a lo implícito. El tema es similar a la pregunta: ¿La gramática en la enseñanza de L2 es un conocimiento aprendido o conocimiento adquirido? Hay gente que prefiere decir que en lugar de aprender la gramática, la adquieren. Mi respuesta sería cuanto más y mejor aprenden la gramática, más rápida es su adquisición. El aprendizaje de la gramática a través del conocimiento explícito resulta imprescindible para lograr una buena producción. En lugar de recalcar las diferencias entre el aprendizaje y la adquisición, es mejor considerarlos como una secuencia lineal. Si el aprendizaje ocurre en el estado inicial o proceso durativo dentro de cierto periodo, la adquisición aparece en la fase posterior y en el objetivo del desarrollo. Ningún aprendiente de L2 es capaz de sobrepasar la primera etapa y llegar directamente a la última.

Si bien la adquisición supone un aprendizaje más natural, eso no significa necesariamente que el aprendizaje de la gramática mediante el conocimiento explícito y la enseñanza formal deba ser más mecánico y menos natural. Hemos reiterado a lo largo de la presente tesis que la competencia gramatical o lingüística debería parecerse a cualquier habilidad que se adquiere a través del aprendizaje, las prácticas, la corrección, la autocorrección y la reflexión. Cabe predecir que en el caso de que la gramática que se enseña en L2 corresponda con los mecanismos y patrones generales de la cognición humana, serán más eficaces el aprendizaje y el cambio de lo explícito a lo implícito. De esta manera, el aprendizaje de L2 se aproximaría a una adquisición natural de L1.

⁴⁵ DeKeyser, Robert (1998): “Beyond focus on form: Cognitive Perspective on learning and practicing second language grammar”. En: Doughty Catherine y Williams Jessica (edres.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, New York.

A continuación, volvamos a la pregunta que se ha planteado anteriormente. Además de que los contenidos gramaticos obedecen a los principios básicos cognitivos, ¿cuándo y cómo se enseña el género gramatical de español, sobre todo, en el ambiente escolar?

2.5.4 Del Paradigma PPP al Paradigma OHE

Michael Lewis (1993) utiliza en su libro *The Lexical Approach* (*La aproximación léxica*) el paradigma OHE (*Observe-Hypothesize-Experiment*), en español, Observar-Suponer-Experimentar, como método alternativo del paradigma PPP (*Present-Practice-Produce*) en español, Presentar-Practicar-Producir para la enseñanza de L2. El primero, en comparación con el segundo, toma en consideración y hace hincapié en la iniciativa subjetiva, negando el papel receptivo y negativo de los aprendices. Sostiene que ante todo, estos deben observar el uso de la lengua a través de actividades auditivas y lectoras, y luego deben plantear hipótesis sobre la manera en que la lengua funciona. Por último, deben experimentar, creando ellos mismos su interlengua en sus propios contextos.

La observación es mucho más que una mera presentación, puesto que en lugar de recibir la lengua, la examinan de una manera crítica. Si no, no es posible que los aprendientes se planteen hipótesis sobre los fenómenos lingüísticos. Las etapas de suposición y experimentación incluyen actividades como identificación, clasificación y emparejamiento, cuyo motivo consiste en despertar curiosidad e interés por la lengua aprendida entre los alumnos. De acuerdo con Lewis (1999), no existe hecho evidente que demuestre que una explicación explícita gramatical resulte favorable en el aprendizaje de lenguaje. El estudioso aboga por la idea de que la explicación debe reemplazarse por la exploración de los alumnos. Por ejemplo, al enseñar el género gramatical en grupo se presentan a los alumnos palabras “irregulares” de género y sintagmas nominales concordados para que ellos mismos describan lo que ven y escriban sus propias reglas gramaticales de género. A lo largo de este proceso, los alumnos discuten, construyen y reconstruyen, cuanto sea necesario, junto con sus percepciones. Como profesores de ELE, es fundamental saber cuándo intervenir y dar

instrucciones y tareas apropiadas.

Al principio este modelo puede parecer menos eficaz que una instrucción y presentación tradicional bien clara, y es posible que la realización de toda la actividad requiera más tiempo del que se esperaba en clase. Asimismo es probable que las reglas gramaticales descubiertas y aprendidas en el aula se adquieran de una manera parcial, provisional y personal. A pesar de todo, este modelo resulta beneficioso para los alumnos a largo plazo, porque corresponde con los patrones de aprendizaje y de esta manera la lengua funciona.

2.6 La lingüística contrastiva

La lingüística contrastiva⁴⁶, llamada *lingüística diferencial* o también *lingüística de contrastes*, tiene como objetivo determinar y describir las diferencias y similitudes entre dos o más lenguas. Los estudios que giran en torno a la LC pueden realizarse al nivel fonético, morfológico y sintáctico, y se destacan por lo importante que es su contribución a la enseñanza-aprendizaje de la 2L/LE. La LC, siendo una subdisciplina de la lingüística aplicada, ha extendido su aplicación, además de la enseñanza-aprendizaje de idiomas, a la traducción y estudios tipológicos lingüísticos.

La lingüística contrastiva considera las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúne bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje.

Santos Gargallo (1993:27)

Es su característica pedagógica la que diferencia de la lingüística comparativa. Mientras que la lingüística contrastiva se centra en el estudio de la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera que está aprendiendo con el motivo de facilitar su aprendizaje, la lingüística comparativa, siendo una de las tres ramas de la lingüística⁴⁷, tiene como objetivo una gramática comparada y estudia las relaciones genéticas entre las mismas lenguas, enfocándose no solo en las similitudes, en la forma y en el contenido, sino también en los diferentes modos de evolución a lo largo de la historia (Filipovic, 1971a:31 apud Santos Gargallo, 1993:26).

Con relación a la lingüística contrastiva teórica y práctica, la diferencia fundamental consiste en que la primera trabaja con el concepto de universales lingüísticos y su investigación se limita a estudiar cómo se representa una categoría universal determinada entre dos o más lenguas. La LC práctica se centra en las

⁴⁶ En adelante, LC.

⁴⁷ Las demás son la lingüística aplicada y la lingüística descriptiva (R. Filipovic, 1971a: 31)

representaciones distintas de esta misma categoría universal y aplica el resultado de la comparación a la enseñanza-aprendizaje de la 2L/LE (Fisiak, 1981:2). Tal relación se ilustra con la figura abajo donde Y y Z son realizaciones respectivas de una categoría X en la lengua A y la B.

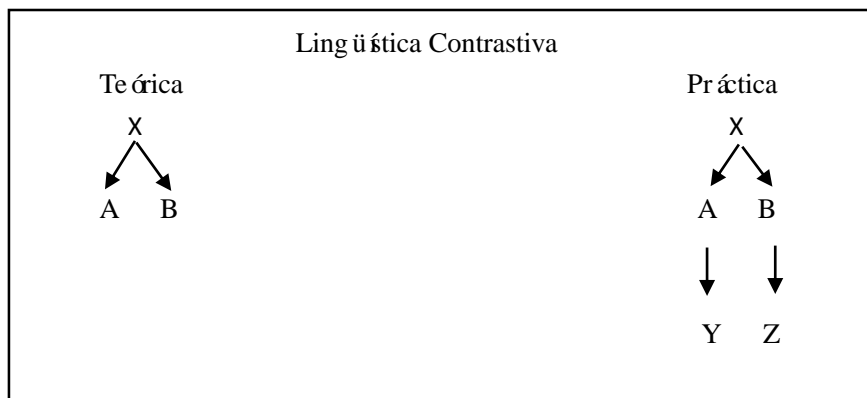


Figura 8

Santos Gargallo (1993: 28)

La LC ha desarrollado sucesivamente tres modelos de análisis en relación con la investigación de segundas lenguas y son: *análisis contrastivo*, *análisis de errores e interlengua*. En los apartados siguientes hacemos un breve repaso a sus definiciones, características y aplicaciones.

2.6.1 Análisis contrastivo

Lado (1957), uno de los fundadores de la LC moderna, señala en su clásico *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for language teacher*, que a través de la comparación sistemática de las lenguas y culturas de la L1 y la L2, los profesores e investigadores de segundas lenguas pueden determinar y predecir las estructuras que pueden causar dificultades a los estudiantes durante su aprendizaje. Y además, plantea la hipótesis de que cuanto más distancia media entre la L1 y la L2, mayor dificultad y posibilidad de interferencia se detectarán en el aprendizaje. Esta hipótesis, basada en el concepto de interferencia que se detecta al nivel fonético, morfológico, sintáctico así como léxico, recibe bastantes críticas. Una de ellas es que no todas las desviaciones ni

dificultades se deben a la interferencia intralingüística, ya que también son importantes las propias estrategias de enseñanza y de aprendizaje, así como otros factores que pueden estar involucrados.

Según el estructuralismo norteamericano, el análisis contrastivo⁴⁸, junto a la evolución del modelo lingüístico, pasa de estudiar las similitudes y diferencias en el nivel de la estructura superficial, al nivel de la estructura profunda del generativo-transformacional y más tarde al nivel discursivo, desde un punto de vista psicolingüístico. Se trata de un giro desde la competencia gramatical hacia la comunicativa. Dirven (1976) señala que la descripción contrastiva de las dos lenguas no debe limitarse ni detenerse solamente en el nivel gramatical, sino que hay que ampliarla al nivel conceptual.

En cuanto a sus implicaciones pedagógicas, los métodos de traducción y audio-oral lo han tomado como referencia en la enseñanza. Pertenecientes a la metodología de enseñanza de L2/LE típica de esa época, ambos tienen sus ventajas y limitaciones. James (1980: 141-145) indica cuatro aplicaciones pedagógicas del AC y son: predicción del error, diagnóstico del error, evaluación y programación.

A pesar de las críticas, hay que tener en cuenta que con el AC no se soluciona todo. En lugar de ser aplicado directamente en la clase, el AC sirve de buen apoyo teórico tanto para profesores como para investigadores de la L2/LE a la hora de analizar los dos idiomas y ayudar a los estudiantes en su aprendizaje. Por último, enumeramos las características del modelo que Santos Gargallo (1993: 34) ha resumido, las cuales servirán de guía teórica para nuestro análisis contrastivo que se desarrollará en los capítulos siguientes.

- a) Comparación sistemática y exhaustiva de dos sistemas lingüísticos;
- b) Determinación de diferentes y similitudes;
- c) Estudio sincrónico y binario;
- d) Comparación en niveles horizontales;
- e) Aplicación de los resultados a la didáctica;
- f) Estudio interesado en el proceso;

⁴⁸ En adelante AC.

2.6.2 Análisis de errores

A finales de los años sesenta, S. Pit Corder cambió su perspectiva, por la debilidad del AC al no poder predecir los errores cometidos por los estudiantes. De este modo, su estudio partió del análisis de la producción oral y/o escrita del aprendiente.

En comparación con el AC, las ventajas que tiene el análisis de errores⁴⁹ son obvias, en el sentido de que las predicciones de dificultades dejan de ser meras predicciones, sino algo que puede ser comprobado mediante el AE y los profesores se encuentran en condiciones de observar de una manera directa las dificultades con las que los alumnos se enfrentan y establecer una jerarquía entre ellas. Los errores, además de denotar los niveles que los alumnos están atravesando, constituyen por sí mismos un sistema (Corder, 1981). Además de ser sistemáticos, los propios constituyentes del sistema sirven de prueba para las estrategias que toman los aprendientes y para saber cómo se aprende y se adquiere la lengua (Saporta, 1966 apud Santos Gargallo, 1993).

Norrish (1983:7-8) define que un error es una desviación sistemática y una falta, una desviación inconsistente y eventual. Corder (1981:10) considera que un error sistemático es relativo a la competencia y una falta no sistemática es relativa a la actuación. Dentro del modelo comunicativo, Burt y Kiparsky (1972: 6), discriminan errores globales, que afectan a las estructuras sintácticas, y errores locales, que afectan a los vocablos y partes mínimas de la oración. Asimismo, se diferencian los errores inter e intralingüísticos. Aunque el concepto de error no le falta imperfecciones. Burt, Dulay y Krashen (1982: 141-146) pone de manifiesto la carencia de precisión en la descripción de las categorías de los errores y el simplismo en la categorización de los mismos. Siendo la competencia gramatical el objetivo de nuestro análisis de error, los criterios y tipologías que se utilizan en la presente tesis los veremos en los apartados siguientes.

Entre los lingüistas, se manifiestan dos posturas distintas relativas al concepto de error, el positivo y el negativo. Según Corder, el concepto de error, en lugar de tener

⁴⁹ En adelante AE.

una connotación negativa, es positivo, teniendo en cuenta su aspecto inevitable y necesario durante el aprendizaje. Así como muchas otras habilidades humanas, la lengua no se aprende de una vez. Los niños, al adquirir su lengua materna, también cometen errores. Corder (1967, 1971) lo define como la lengua utilizada por los aprendientes de L2, *dialecto transitorio*. “Tratándose de un sistema lingüístico con una gramática propia, poco estable y en continuo cambio, en el las producciones no son desviaciones ni erróneas, simplemente idiosincrásicas”. Esto es lo que en 1969 Selinker denomina la *interlengua*. Mientras y de acuerdo con el concepto del error negativo, los errores son interpretados como producciones equivocadas y no deseadas durante el aprendizaje, prueba de que los conocimientos lingüísticos no quedan interiorizados ni adquiridos por los aprendientes.

En resumen, el AE sirve para verificar y modificar las conclusiones del AC y desde mi punto de vista estoy más de acuerdo con la opinión de que el AC y el AE se encuentran en diferentes etapas de la investigación y reflexión de la comparación. Son pasos sucesivos y complementarios de un mismo proceso.

2.6.3 La interlengua

Según Selinker, a la hora de estudiar la interlengua, hay que tener en cuenta la transferencia de la L1, la sobregeneralización de reglas, la transferencia de instrucciones como las estrategias de aprendizaje y de comunicación.

En la reestructuración del sistema lingüístico (Corder, 1967), se producen operaciones diversas y modificaciones progresivas tanto en la L1 como en la L2, a la que Corder (1971) describe más tarde como la *competencia transicional*. Tomando como punto de referencia los conocimientos lingüísticos ya formados (L1) y el objetivo del aprendizaje (L2), la interlengua se encuentra en un proceso de cambios constantes y una aproximación continua a la L2, mientras reviste sus propias características y obedece a sus propias reglas. También se conoce como el *sistema aproximado* (apud Nemser 1971). Gracias a la interlengua, la L1 y la L2 no están separadas, más bien interrelacionadas e incluso entremezcladas. Ellis (1984) presenta el desarrollo de la

interlengua como una ampliación de reglas analizadas y asimiladas.

Si suponemos que el uso de la L2 produce reacciones comunicativas, como suele ocurrir en muchos casos, y de las cuales el aprendiz deduce, de una manera consciente o inconsciente si el intercambio de informaciones logra éxito o no (en el caso positivo la comunicación continúa, mientras en el caso negativo, la comunicación está interrumpida y va seguida de preguntas o petición de repetición.), la retroalimentación que puede sacar el aprendiz de su interlocutor relativa al género gramatical quedará bastante limitada. Puesto que estamos tratando el tema dentro del ámbito comunicativo y el género gramatical, muchas veces, reduce su función a mantener una concordancia formal sin contribuir ni afectar el intercambio de mensajes, especialmente en el caso de los adjetivos. Como consecuencia, es muy posible que el interlocutor, al detectar alguna discordancia, no le dé al aprendiz señales negativas. Y cada vez que se produce una discordancia sin corrección, en alguna medida, se aumenta la posibilidad de que esta quede fosilizada. Por lo tanto, desde mi punto de vista, la carencia de retroalimentación relativa al género gramatical constituye uno de los factores que dificultan su aprendizaje. Si imaginamos que ni el propio aprendiz, ni el interlocutor dan importancia al género gramatical y a su concordancia, no nos extraña que se estanque en este punto. La fosilización se produce cuando la interlengua se estabiliza y llega a cierto grado de complejidad que cumple las necesidades comunicativas que se les exigen.

III. EL APRENDIZAJE DEL GÉNERO GRAMATICAL DE LOS ALUMNOS CHINOS

3.1 Los marcadores de género en el chino mandarín

El idioma chino, escrito en *pinyin*⁵⁰: *Hànyǔ*, hace referencia al idioma de los *han*⁵¹. Y el chino mandarín, que se basa en el dialecto pekinés, se considera como estándar del chino. Siendo el más hablado, a continuación, voy a tomar el chino mandarín y los caracteres chinos simplificados como sujetos de la comparación.

A diferencia de las lenguas flexivas, entre las cuales se sitúan el español y otras muchas lenguas románicas, tales como el francés, el portugués, el italiano, etc., el chino es un idioma cuya morfología se presenta de forma aislada y se caracteriza por contar con pocos fenómenos de flexión y derivación (Lu, 2003:9). En lo que se refiere al género, el chino no reviste ningún morfema flexivo para discriminar el sexo masculino y el femenino. Pero existen tanto radicales como nombres genéricos con los que se denotan el sexo de los referentes y las propiedades genéricas pertenecientes a estos. Teniendo en cuenta el rasgo peculiar del idioma chino, en el último caso los nombres genéricos pueden actuar bien como morfema o bien como nombre. En la presente tesis los llamamos a todos estos recursos léxicos *marcadores de género*.

3.1.1 Radicales que denotan el género

3.1.1.1 El radical de mujer

El carácter “女”(nǚ), que significa mujer en chino, según *Shuowen Jiezi*⁵², es un carácter jeroglífico⁵³, cuya historia de evolución se remonta al siglo X A.C., cuando los

⁵⁰ Se trata de un sistema de transcripción fonética para realizar la pronunciación de caracteres chinos simplificados.

⁵¹ Etnia mayoritaria de la población china.

⁵² 说文解字 (*Shuowen Jiezi* en chino "Comentario de caracteres simples y explicación de caracteres compuestos") es un diccionario chino de la Dinastía Han de comienzos del siglo II D.C. Fue la primera obra en exponer los mecanismos de la escritura china y en analizar la estructura de los caracteres, mostrando su origen y métodos de composición. Fue además el primer diccionario en usar el principio de organización por secciones encabezadoras (bùshǒu 部首), que toman como guía el radical del carácter. <https://es.wikipedia.org/wiki/Shuowen_Jiezi>

⁵³ El *Shuowen Jiezi* de la Dinastía Qing, tomoXII, edición impresa con bloques de madera, Chen Changzhi.

caracteres fueron inscritos sobre los huesos o caparazones de tortuga. Se puede observar en su origen la postura de una mujer puesta de rodilla y con un gesto de rendir homenaje. Aunque hay distintas interpretaciones en cuanto a los detalles de los trazos, básicamente es la forma en la que se ve a la mujer en aquella época.

Hoy en día en los caracteres simplificados chinos, el 女 (*nǚ*) no solo funciona como carácter individual, sino también sirve de radical. Los radicales son componentes que, según las maneras de su colocación, dan forma a los caracteres y además, están divididos entre los que tienen la representación fonética del carácter y los que denotan el rasgo semántico del mismo. El caso del radical 女 (*nǚ*) pertenece al último y suele aparecer en posiciones izquierda, derecha e inferior, tales como en 妈 (*mā*, madre), 姐 (*jiě*, hermana mayor), 妹 (*mèi*, hermana menor), 妆 (*zhuāng*, maquillaje), 妻 (*qī*, esposa), 妾 (*qiè*, concubina) y 婴 (*yīng*, bebé), etc., caracteres cuyos referentes o son seres humanos de sexo femenino o denotan rasgos vinculados. Es decir, a partir del propio radical, se puede establecer diferentes agrupaciones semánticas. Dentro de los caracteres que están compuestos por este radical, se encuentran los que tienen una connotación positiva y apreciativa, tales como 好 (*hǎo*, bueno), 妍 (*yán*, belleza femenina), 媛 (*yuán*, belleza y elegancia femeninas), 婀娜 (*ē nuó*, figura proporcionada femenina), 妩媚 (*wǔ mèi*, para describir a una mujer dulce y atractiva), etc., que hacen referencia a la belleza y ternura femeninas, mientras que los casos de 嫉妒 (*jì du*, envidia), 婪 (*lán*, ávido y codicioso), 奸 (*jiān*, astuto, traidor, relaciones sexuales ilícitas, etc.), por ejemplo, asignan un significado despreciativo y peyorativo.

3.1.1.2 Otros radicales de género

Además, cabe mencionar los caracteres: 父⁵⁴ (*fù*, padre, tratamiento masculino del miembro mayor de la familia, etc.), 母⁵⁵ (*mǔ*, madre, tratamiento femenino del

⁵⁴ Según el *Shuowen Jiezi*, es jeroglífico. El que tiene en la mano un palo, con que educa a sus hijos es padre. Tomo III.

⁵⁵ Según el *Shuowen Jiezi*, es jeroglífico. La que tiene a su hijo entre los brazos es madre. Tomo XII.

miembro mayor de la familia, etc.) y 龍 (*lóng*, dragón y denota la grandeza y la solemnidad). El primero y el último, al servir de radical, pueden indicar respectivamente tanto el elemento significativo, es decir, el sexo masculino en la relación de parentesco y la grandeza en palabras como, 爸 (*bà*, padre) y 龐 (*páng*, enorme y gigante) como representación fonética en 斧 (*fǔ*, hacha) y 聾 (*lóng*, sordo), mientras que el 母 (*mǔ*) funciona principalmente como radical fonético en los caracteres compuestos 姆 (*mǔ*, niñera,) y 拇 (*mǔ*, dedo). A diferencia del radical 女 (*nǚ*), que es, en la mayoría de los casos, el elemento significativo, en estos radicales predominan su representación fonética (Pei, 2009).

3.1.1.3 El radical de persona y los pronombres personales de terceras personas

Según Corbett (1991), si un lenguaje tiene una distinción de género en cuanto a los pronombres, esto deberá observarse en los de terceras personas, porque se supone que para los interlocutores el referente de los pronombres de primera y segunda personas es bastante obvio, mientras que el de tercera persona puede provocar alguna ambigüedad. Esto es justo lo que ocurre con el chino y el inglés.

Sin embargo, la única diferencia consiste en que tal diferenciación genérica en chino se limita a la escritura, mejor dicho, solo se detecta en los radicales que denotan el significado (他 *tā*, él o ella según el contexto y 她 *tā*, ella) y no se manifiesta fonéticamente. A través de las producciones orales es imposible especificar el género natural del referente sin acudir al contexto⁵⁶. Debido a que el radical 人 (*rén*), significa persona en general, 他 (*tā*) puede referirse a una tercera persona de sexo bien masculino o bien femenino puesto que generalmente no resulta necesaria la discriminación fonética cuando el contexto la revela.

Lo mismo ocurre con su forma plural 他们 (*tā mén* :ellos, ellas. El carácter 们 sirve de sufijo en esta palabra.) Con lo cual podemos deducir que en cierto sentido en

⁵⁶ El *ta* marcado, el femenino no apareció hasta época reciente, a principios del siglo pasado. Creado por Xun Lu y Ban Nong, Lliu, su aparición está estrechamente vinculada con la traducción del inglés *she* al chino (Ling, 1989).

la escritura china el género femenino es el género marcado⁵⁷. Además de los últimos dos que asignan al hombre y a la mujer, en chino se diferencia el ‘它’ (*tā*), cuyo referente es de tercera persona, pero inanimado, como su equivalente en inglés, *it*. 祂 (*tā*) y 牠 (*tā*), que se utilizan con muy poca frecuencia en la vida cotidiana, hacen referencia respectivamente a dioses u otros personajes religiosos y a los animales. Se puede decir que ambos han caído en desuso y muy raras veces pueden detectarse en el lenguaje escrito formal.

3.1.2 De radical a palabra

Hemos visto en la parte anterior que 女 (*nǚ*), 父 (*fù*), 母 (*mǔ*), 夫 (*fū*), etc., en algunos casos sirven de radical en los caracteres compuestos. A continuación, voy a hacer un breve análisis sobre los casos en los que funcionan como componentes de palabra, los papeles que desempeñan en los sintagmas nominales y las posiciones que ocupan en las diferentes categorías gramaticales. Ya sabemos que en el chino mandarín moderno no existe el género gramatical y la diferenciación de sexo, muchas veces, se realiza a través de tres pares de palabras de género, los cuales son 男/女’ (*nán/nǚ*, hombre y mujer), 公/母’ (*gōng/mǔ*, masculino/femenino o macho/hembra), 雌/雄’ (*cí/xióng*, macho y hembra) y según donde se sitúen pueden funcionar como morfemas o palabras (Lyu, 1979: §18; Lu, 2003: 18-20).

Ante todo, cabe mencionar que en chino la formación de palabras es distinta. Se diferencian las palabras formadas por un solo morfema y las que cuentan con dos y más de dos morfemas (Lyu, 1979: §10), es decir, las palabras compuestas. Un morfema puede corresponderse con una sílaba y un carácter, por ejemplo, 水’ (*shuǐ*, agua), 火’ (*huǒ*, fuego), 天’ (*tiān*, cielo) etc. Estos morfemas suelen ser los que denotan conceptos básicos y en este caso, ellos mismos se consideran también como palabras. Un morfema también puede llevar dos o más de dos sílabas y caracteres⁵⁸. En las palabras formadas

⁵⁷ Para hacer referencia a personas de ambos sexos, debe utilizarse la forma plural de 他们 (*tā mén*) porque 她们 (*tā mén*) denotan exclusivamente a mujeres.

⁵⁸ En chino un carácter se corresponde con una sílaba, y normalmente con un morfema (Lyu, 1979: §13).

por un morfema polisilábico, abundan los nombres propios y los de préstamo, tales como 喜马拉雅(*xǐ mǎ lā yǎ*, Himalaya), 迪斯科(*dí sī ke*, disco/discoteca), 沙发 (*shā fā*, sofá) etc. En el chino antiguo la mayoría de las palabras constaban de un morfema, y muchas veces esto suponía un carácter y una sílaba. Sin embargo, hoy en día si cogemos al azar cualquier diccionario de uso general, un 75% de las entradas son polisilábicas (M. Martínez, 1998:23).

3.1.2.1 Marcadores de género como morfema

En cuanto a las estructuras internas, las palabras compuestas se dividen en tres grupos: la reduplicación, la afijación y la composición (Lu, 2003:7). La reduplicación consiste en la repetición de uno o dos morfemas para crear una nueva palabra, por ejemplo, de formas AA y AABB como veremos más abajo. Según Shen (2011), la reduplicación puede considerarse como un recurso morfológico, diferente a los rasgos morfológicos indoeuropeos. Además, las palabras o morfemas monosilábicos aceptan mejor la reduplicación. Las palabras de afijación se forman al agregar prefijo o sufijo a los morfemas que sirven de términos léxicos. Hay que darse cuenta de que en chino algunos morfemas que funcionan como prefijo o sufijo en una palabra pueden ser términos léxicos en otra. Por último, en comparación con la poca cantidad de los casos de reduplicación, prefijo y sufijo, la composición supone una mayor importancia y productividad (Lu, 2003:8; Lieber, 2010: 123)⁵⁹. Enumeramos en el cuadro de abajo algunos ejemplos correspondientes a lo que hemos mencionado. En todos estos casos, los marcadores de género, son más bien morfemas que indican el género.

Reduplicación	
公(<i>gōng</i>),	公公 (<i>gōng gong</i> , forma AA)
婆(<i>pó</i>)	(abuelo/tratamiento masculino de persona mayor de edad/suegro)
男(<i>nán</i>)	婆婆 (<i>pópo</i> , forma AA)

⁵⁹ Lieber, Rochelle (2010): *Introducing morphology*, Cambridge University Press, Cambridge.

女(nǚ)	(abuela/tratamiento femenino de persona mayor de edad/suegra) 男男女女 (nán nán nǚ nǚ, forma AABB) Hombre hombre mujer mujer (hombres y mujeres)
Afijación: 阿 (ā) 式 (shì)	Prefijo:阿(ā) 阿公(ā gōng) abuelo, tratamiento con cariño en dialecto 阿妹(ā mèi) hermana menor, tratamiento con cariño en dialecto Sufijo:式(shì) 男式/女式 (nán shì / nǚ shì) estilo masculino/ estilo femenino
Composición 男 (nán), 女 (nǚ), 公(gōng), 婆(pó), 父(fù), 母(mǔ), 雌(cí), 雄(xióng),	N.+N. / A.+A. 男女(nán nǚ) hombre mujer(los hombres y mujeres) 公婆(gōng pó) suegro suegra (los suegros) 父母(fù mǔ) padre madre (los padres) 儿女(ér nǚ) hijo hija (los hijos) 雌雄(cí xióng) hembra macho(macho y hembra) 阴阳(yīn yáng) yin yang (yin y yang)
	A+N 男性/女性 (nán xìng / nǚ xìng) persona de sexo masculino/persona de sexo femenino 阳性/阴性 (yīng xìng / yáng xìng) positivo/negativo 男人/女人 (nán rén / nǚ rén) hombre/mujer 男士/女士 (nán shì / nǚ shì) señor/señora, caballero/dama 男生/女生 (nán shēng / nǚ shēng) chico/chica, 男孩/女孩 (nán hái / nǚ hái) niño/niña 公狗/母狗 (gōng gǒu / mǔ gǒu) perro/perra

Tabla 2. Marcadores de género como morfema en la composición

3.1.2.2 Marcadores de género en los sintagmas nominales en chino

3.1.2.2.1 Marcadores de género 男/女 ‘antepuestos

Los marcadores de género 男/女 (*nán nǚ*, hombre y mujer) se combinan con nombres cuyos referentes son exclusivamente los seres humanos. Este emparejamiento es el más utilizado entre los tres mencionados de arriba. Sus funciones gramaticales varían según las posiciones en las que se encuentren. Cuando se anteponen a los sustantivos, sirven de adjetivos y los modifican; cuando aparecen pospuestos, funcionan como sustantivo o pseudo sufijo (Lyu, 1979: §55) y hacen referencia a una clase determinada de hombres o mujeres.

Además de los casos en los que los marcadores de género funcionan como morfema, a continuación vemos unos ejemplos en los que forman parte de los sintagmas nominales o frases nominales, según la gramática del chino, puesto que una vez traducidos al español, se han convertido en sustantivos. Primero, se utilizan como adjetivos 男/女 (*nán/nǚ*) para modificar los sustantivos que denotan profesiones, ocupaciones y relaciones sociales, etc., por ejemplo:

男同学/女同学(*tóng xué*): *masculino compañero/femenino compañero (compañero/a)

男老师/女老师(*lǎo shī*): *masculino profesor/femenino profesor (profesor/a)

男演员/女演员(*yǎn yuán*): *masculino actor/femenino actor (actor/actriz)

男导游/女导游(*dǎo yóu*): *masculino guía/femenino guía (el guía/la guía)

También se emplean para modificar o restringir lugares, objetos y actividades donde se requiere la diferenciación de sexo. Pero en algunos casos resulta necesario que se les añadan los sufijos de - 式 (*shì*) o - 子 (*zǐ*) (Lyu, 1979: §55), tales como:

男厕所/女厕所(*cè suǒ*): *masculino baño/femenino baño (baño de caballeros/baño de damas)

男式内裤(*nán shì nèi kù*): *masculino modelo interior pantalón (calzoncillo)

女式内裤(*nǚ shì nèi kù*): *femenino modelo interior pantalón (braga/tanga)

男子足球/女子足球(*zú qiú*): *masculino fútbol /femenino fútbol (fútbol masculino/femenino)

En cuanto a los sustantivos cuyos referentes son personas con cierta característica como la edad o un sexo determinado, en ocasiones no es necesario especificar el sexo y funcionan básicamente como los epícenos en español, mientras que en otros casos sí que se exige enfatizarlo todavía más para evitar posible confusión. Veamos:

熟(conocido/a)人(persona)(*shóu rén*): persona conocida, conocido / conocida

老(mayor)人(persona)(*lǎo rén*): gente mayor, anciano / anciana

少(menor)年(año) (*shào nián*): los adolescentes, el adolescente/ la adolescente

姑娘 (*gū niang*): chica/muchacha (ambos caracteres tienen 女 como radical)

男朋友/女朋友(*nán péng yǒu/nǚ péng yǒu*): * masculino amigo/ femenino amigo (novio/a)

男性朋友(*nán xìng péng yǒu*) : * masculino sexo amigo (amigo)

女性朋友(*nǚ xìng péng yǒu*): * femenino sexo amigo (amiga)

De todas maneras, en la mayoría de los casos, la distinción de sexo se puede llevar a cabo a través de una combinación con los marcadores de género o una sustitución léxica.

Cuando el marcador de género 女 (*nǚ*, femenino/mujer) precede ciertos nombres que indican profesión, ocupación y título, etc., se puede considerar que los sustantivos están sociolingüísticamente marcados. Decimos sociolingüísticamente marcados, porque lingüísticamente los propios sustantivos hacen referencia tanto a los varones como a las mujeres que ejercen las profesiones. Sin embargo, el hecho de que la ausencia del marcador de género 男 (*nán*, masculino/hombre) delante de ciertos sustantivos no afecte la denotación sexual, que es generalmente masculina, se debe a un concepto estereotípico social. Aunque las formas singulares pueden asignar a figuras femeninas. Cabe añadir que, siendo tratamiento de vocativo, el primero de cada pareja de abajo no lleva marcador de género, suponiendo que el interlocutor está definido y no hace falta la especificación de sexo.

医生(*yī shēng*)/女医生(*nǚ yī shēng*): médico/ * femenino médico (doctora/ médica)

律师(*lǜ shī*)/女律师(*nǚ lǜ shī*): abogado/* femenino abogado (abogada)

校长(*xiào zhǎng*)/女校长(*nǚ xiào zhǎng*): rector/* femenino rector (rectora)

部长(*bù zhǎng*)/女部长(*nǚ bù zhǎng*):ministro/* femenino ministro (ministra)

英雄(*yīng xióng*)/女英雄(*nǚ yīng xióng*):héroe/* femenino héroe (heroína)

战士(*zhàn shì*)/女战士(*nǚ zhàn shì*):soldado/* femenino soldado (soldado)

博士(*bó shì*)/女博士(*nǚ bó shì*):doctor/* femenino doctor (doctora)

Zhang (1998) se ñala que estos sustantivos denotan profesiones y ocupaciones que antes solo ejercían los hombres o más hombres que mujeres. Y ello contribuye la construcción conceptual del prototipo de estas categorías, que más tarde se convierte en estereotipo, donde obviamente está ausente la figura femenina⁶⁰. En este caso se considerará redundante e innecesaria la construcción [marcador masculino + sustantivo]. No obstante, a medida que ha ido aumentando la incorporación de los hombres a profesiones donde era más fuerte la presencia femenina, han ido aumentando también las expresiones con el marcador de género masculino antepuesto.

Por último, en chino para la mayoría de los casos no existe una norma estricta que exija la presencia o la ausencia de los marcadores de género y todo va determinado por el uso contextual de cada sustantivo, la actitud, los matices y las connotaciones que se transmiten a través de los emisores. Se presentan cuando y donde sea necesario para especificar o enfatizar la diferenciación sexual. Tomamos un caso de abuso sexual como ejemplo, aunque el estereotipo de los sospechosos o delincuentes es de sexo masculino, suelen emplear los marcadores de género para denotar el sexo de los implicados. A propósito del uso de los marcadores de género, hay que tener en cuenta los factores pragmáticos y cognitivos que forman parte de los conocimientos extralingüísticos.

3.1.2.2.2 Marcadores de género 男/女 ‘pospuestas

Al encontrarse en posiciones pospuestas, funcionan como sustantivos o se

⁶⁰ Basándose en *la teoría de la marcidez*, Shen (1999) indica: “la formación del modelo de marcar tiene que ver con los factores semánticos y cognitivos. El hecho de que la forma cognitiva del ser humano tenga bases materiales y biológicas explica la aparición de los marcadores desde la perspectiva extralingüística. La cognición y el razonamiento humanos se caracterizan por el aspecto unilateral y asimétrico, partiendo de los miembros típicos (lo no marcado) hacia los menos típicos (lo marcado).”

consideran componentes que forman parte de ellos⁶¹. Tanto los sustantivos, los adjetivos como los verbos pueden preceder a estos dos marcadores de género. Y las frases nominales aluden a hombres y a mujeres agrupados bajo cierta etiqueta personal o social (Diao, 2013). Entre los ejemplos de abajo, debe destacar los neologismos, que surgen a medida que se producen muchos cambios y fenómenos sociales, y llevan características pertenecientes a esta época. Algunos de ellos también quedan incluidos en *Language Situation in China* (2013).

宅(zhái, casa)男/宅女: casero/a

处(chù, virgen)男/处女: el/la virgen

剩(shèng, restante)男/剩女: solterón/na

家庭(jiā tíng, casa)妇女/家庭妇男: Ama de casa/ Amo de casa

暖(nuǎn, caliente)男: varones de apariencia física normal y con poco ingreso económico, pero suelen ser considerados y muy cariñosos. Son detallistas.

理工(lǐ gōng, ciencias naturales e ingenierías)男: varones que estudiaron/estudian carrera de ciencias naturales e ingeniería y tienen poco éxito cuando salen con las chicas. La mayoría de ellos son realistas y poco románticos.

IT 男: varones que trabajan en el sector de la tecnología informática y pasan mucho tiempo delante del ordenador. Tienen pocos contactos con las mujeres en el ambiente laboral.

凤凰(fèng huang, fénix)男: varones que crecieron en familias pobres en las zonas rurales. Se esforzaron por ir a las ciudades a estudiar y lograron establecerse allí después de graduarse. Pero se caracterizan por tener mentalidad muy conservadora y tradicional.

孔雀(kǒng què, pavo real)女: mujeres que crecieron en familias de clase media en las ciudades. Tienen todo lo que necesitan y no les hace falta preocuparse de nada.

Además, cabe mencionar otro marcador de género masculino que se empareja con 女(nǚ, mujer), denota varones y funciona como alomorfo de 男(nán), pero más específico. El carácter 子(zǐ) significa hijo y nieto o miembros familiares de las mismas generaciones en los sustantivos que denotan las relaciones de parentesco, como

⁶¹ También los llaman pseudo- sufijos.

veremos en los siguientes ejemplos. Se observa frecuentemente su uso en el chino antiguo:

长(zhǎng)子/长女: primogénito/a

养(yǎng)子/养女: hijo adoptado/ hija adoptada

孙(sūn)子/孙女: nieto/a

侄(zhí)子/侄女: sobrino/a

独生(dú shēng)女/独生子: hijo único/ hija única

Entre los vocablos que tienen esta misma función, además de 男/女'(nán/nǚ, hombre/mujer) y 子/女'(zǐ/nǚ, hijo/hija), figuran muchas palabras de neologismo, que se emplean no solo para distinguir el género, sino también para mostrar ciertas connotaciones específicas⁶²: 霸(bà, interpretación literal como *déspota*, que alude a persona muy competente en algo), 哥(gē, hermano mayor como tratamiento afectuoso), 姐(jiě, hermana mayor como tratamiento afectuoso), etc. Una parte de ellas procede de dialectos: 爷(yé, señor/hombre con connotación bromista en el dialecto pekinés), 仔'y 妹(zǎi y mèi, chico y chica jóvenes en el dialecto cantonés), etc. A estas palabras las pueden preceder sustantivos, verbos y adjetivos.

学(xué, estudio)霸: persona muy competente en el estudio, sobre todo en sacar buenas notas.

麦(mài, micrófono)霸: persona a la que le encanta el karaoke y no pasa el micrófono a los demás.

的(dī, taxi)哥/的(taxi)姐: el taxista/la taxista con connotación afectuosa y cariñosa.

侃(kǎn, hablar)爷: hombre de edad madura, muy hablador y fanfarrón.

靓(liàng, guapo)仔/靓(guapo)妹: chico guapo/chica guapa en el dialecto cantonés.

3.1.2.2.3 Marcadores de género de 公/母'

Los marcadores de género 公/母(gōng/mǔ, masculino, macho/femenino, hembra) se empleaban como sustantivos en la antigüedad para denotar principalmente los

⁶²刁晏斌, 当代汉语词汇研究, 北京: 中国社会科学出版社, 2013。

Diao, Yanbin (2013): *Estudios léxicos del chino contemporáneo*, Beijing, Editorial de las ciencias sociales de China. (La traducción es mía.)

miembros familiares de mayor edad y de ambos sexos. Son tratamientos de cortesía. Parte de los usos se conservan hoy en día, mientras sus referentes se han extendido de los seres humanos a los animales. El hecho de que dos especies compartan la discriminación de sexo permite tal asociación, que al final logró fijarse de forma lingüística. Es un fenómeno frecuente y obedece a las reglas generales cognitivas.

Aunque puede aludir por igual a personas y a animales, según Diao (2013), solo modifican a los últimos siendo adjetivos y siempre van antepuestos en el chino mandarín. Es decir, cuando se emplean para diferenciar el sexo, se limitan a preceder los sustantivos cuyos referentes son animales y la mayoría de estos son animales domésticos o animales terrestres, vistos y conocidos como prototipos. Se trata de un uso cotidiano. Sin embargo, hay que tener en cuenta que igual al par de 男/女 (nán/nǚ, masculino/femenino), la presencia de 公/母 (gōng/mǔ, macho/hembra) no es obligatoria para la descripción, puesto que solamente tiene la función modificadora. La ausencia del mismo solamente supone la referencia de una especie en general.

公狗/母狗 (gōng gǒu/mǔ gǒu): *macho perro/ hembra perro (perro/a)

公鸡/母鸡 (gōng jī/mǔ jī): *macho gallo/hembra gallo (gallo/ina)

公牛/母牛 (gōng niú/mǔ niú): *macho toro/ hembra toro (toro/vaca)

公猪/母猪 (gōng zhū/mǔ zhū): *macho cerdo/hembra cerdo (cerdo/a)

公狼/母狼 (gōng láng/mǔ láng): *macho lobo/hembra lobo (lobo/a)

公熊/母熊 (gōng xióng/mǔ xióng): *macho oso/hembra oso (oso/a)

3.1.2.2.4 Marcadores de género 雌/雄

No nos olvidamos de que el tercer par 雌/雄 (cí/xióng, femenino, hembra / masculino, macho) también se utiliza para realizar el mismo fin. Pero a diferencia del par anterior, el uso de la discriminación de sexo de 雌/雄 (cí/xióng, femenino, hembra / masculino, macho) se origina de los propios caracteres. El radical 隹⁶³(zhuī), que se

⁶³ Según el *Shuowen Jiezi*, es un radical jeroglífico, cuya forma se parece a un ave. Tomo IV.

coloca a la derecha, denota las aves y, por ello, en un principio se empleaban para diferenciar exclusivamente el sexo de esta misma especie. A medida que pasó el tiempo, la designación fue ampliándose de las aves a otros seres vivos, incluidos los seres humanos. Sin embargo, en el chino mandarín, al tratarse de la diferenciación del sexo humano, como hemos visto anteriormente, es obligatorio el empleo de 男/女 (nán/nǚ). Así que la referencia a las personas ha caído en desuso. Si ambos emparejamientos de macho y hembra, 公/母 (gōng/mǔ, masculino, macho/femenino, hembra) y 雌/雄 (cí/xiōng, femenino, hembra / masculino, macho) aluden por igual a los animales, la primera diferencia consiste en que el último cuenta con un uso más amplio y formal.

Como son adjetivos, siempre se anteponen a los sustantivos y suelen aparecer de forma 雌性 y 雄性 (el 性; xìng, significa sexo), porque el chino moderno, al contrario que el chino antiguo, tiende a producir palabras no monosilábicas (Lyu, 1979; Lu, 2005). Entre los sustantivos que se pueden modificar por este par están incluidos también los insectos, los peces, los árboles, las flores, así como las hormonas sexuales. En comparación con el 公/母 (gōng/mǔ, masculino, macho/femenino, hembra), según el DCM, *Diccionario del chino moderno* (2012), el uso de 雌/雄 (cí/xiōng, femenino, hembra / masculino, macho) es menos vulgar, menos oral, y se detecta sobre todo en los términos y estudios botánicos. No obstante, el uso del primero no priva necesariamente el empleo del último, es decir, ambos pueden combinarse con un mismo sustantivo con matices que se pueden notar en:

公鸡/雄鸡(jī): gallo/ gallo; uso metafórico o metonímico que indica arrogancia.

公狮/雄狮(shī): tigre/ tigre; uso metafórico o metonímico que indica poder y fuerza.

公鹰/雄鹰(yīng): águila macho/ águila macho; uso metafórico o metonímico que indica agilidad.

母老虎/雌性老虎(lǎo hǔ): tigresa; mujer seria y agresiva /tigresa.

公狗/雄性犬: perro; hombre que tiene relaciones sexuales con distintas mujeres (insulto)/ perro.

母狗(gǒu)/雌性犬(quǎn): perra; mujer seductora o mujer que da luz a muchos niños (insulto)/ perra.

Otro aspecto que distingue los dos pares de adjetivos trata de que el último, además de poseer la denotación biológica del sexo masculino y el femenino, al modificar

nombres no animados, cuentan con una connotación de las propiedades prototípicas o mejor dicho, estereotípicas de ambos sexos. Mientras que el femenino 雌 (*cí*) connota rasgos de debilidad, de tranquilidad, en general, características negativas y peyorativas, el masculino 雄 (*xióng*) representa la fuerza, la firmeza, el poder, el vigor, etc. (DCM, 2012) Estos son sentidos positivos y encomiásticos como veremos en los ejemplos siguientes. En cuanto al tema de los fenómenos sexistas lingüísticos, lo vamos a tratar en el apartado siguiente.

雄辩(*xióng biàn*): *masculino/macho discusión (elocuencia)

雄兵(*bīng*): *masculino/macho soldado/ejército (ejército poderoso)

雄厚(*hòu*): *masculino/macho espesor/grosor (rico, abundante, grande)

雄健(*jiàn*): *masculino/macho sano (robusto, fuerte)

雌伏(*cí fú*): *femenino/hembra de brucos (inútil, no tratar de esforzarse por emprender una cosa)

Por último, resulta necesario detenernos en el orden interno de los tres pares y así nos damos cuenta de que el último difiere de los primeros dos pares en la colocación del masculino y el femenino. Mientras el masculino precede al femenino en 男/女 (*nán nǚ*, hombre y mujer) y 公/母 (*gōng/mǔ*, masculino, macho/femenino, hembra), lo pospone en 雌/雄 (*cí/xióng*, femenino, hembra / masculino, macho). La aparición de este fenómeno se debe a tres razones principales. Primero, cuando estos dos marcadores de oposición aparecen juntos forman parte de muchas frases hechas, por ejemplo 雌雄争霸 (*cí xióng zhēng bà*, competición entre dos rivales potentes), 雌雄大盗 (*cí xióng dà dào*, ladrones de la fama, suelen ser un ladrón y una ladrona) y 雌雄同体 (*cí xióng tóng tǐ*, andrógino), etc. Segundo, según Xia (2004) la construcción con el femenino antepuesto obedece a las normas fonéticas de los cuatro tonos en el chino antiguo. Tercero, desde el punto de vista sociolingüístico, se considera como sedimento de la ideología matriarcal en la lengua. Este orden peculiar no significa que el 雄雌 (*xióng cí* macho y hembra) sea una producción agramatical, simplemente cuenta con una frecuencia de uso mucho más alta, como puede detectarse en el corpus del Centro de estudios lingüísticos del chino de la Universidad de Beijing (Center for Chinese

Linguistic Study of Beijing University). Lo mismo sucede con el par de 阴/阳 (yīn/yáng), que vamos a explicar más tarde.

A lo largo de este capítulo hemos discutido los usos principales de tres pares de palabras/morfemas que indican la discriminación de género y estos son 男/女 (nán/nǚ, masculino/femenino, hombre/mujer), 公/母 (gōng/mǔ, masculino/femenino, macho/hembra) y 雌/雄 (cǐ/xióng, femenino /masculino, hembra / macho). La función adjetival exige que todos precedan a los nombres que ellos modifican. En el caso de los nombres animados, estos sirven para diferenciar y especificar el sexo biológico de los referentes. En cuanto a los nombres inanimados, estos se emplean para especificar los lugares, objetos y actividades que requieren la discriminación de sexo o también se emplean para añadir connotaciones y propiedades genéricas. Casi todas las palabras y frases son endocéntricas. Acompañados de sus modificadores, cuando se utilizan para denotar a seres humanos, hacen referencia a hombres y mujeres con determinadas características o a algunas relaciones de parentesco familiar (DCM, 2012).

3.1.3 Simetría y asimetría semántica y el sexismo

3.1.3.1 En el mundo animado

En lo que se refiere a la simetría y la asimetría semánticas, veamos primero el mundo animal donde los nombres pueden adoptar: bien, 公/母 (gōng/mǔ, masculino/femenino, macho/hembra) o bien 雌/雄 (cǐ/xióng, femenino /masculino, hembra / macho) e incluso ambos según convengan (no se emplean a la vez). Siempre que sean especies biológicamente diferenciadas de sexo, las expresiones lingüísticas podrán presentarse de forma emparejada y simétrica mediante estos dos pares de palabras de oposición genérica. No obstante, en chino la especificación del sexo animal no es obligatoria y los sustantivos pueden actuar perfectamente sin estar sexualmente modificados. En contraste con los nombres heterónimos en español, ni siquiera existe en chino ninguna especie que tenga una denominación exclusiva para referirse al macho ni a la hembra. Suponiendo que pertenecen a la misma especie, morfológicamente son

idénticos.

En el mundo del ser humano, se utiliza 男/女 (nán/nǚ, masculino/femenino, hombre/mujer) para especificar el sexo. Cuando actúa como modificador, en la mayoría de los casos es simétrico, puesto que la propia discriminación de sexo es simétrica. Al incluir los casos anteriormente mencionados, todos los modificadores de género/sexo responden a la naturaleza de forma estricta, dado que desde un principio fueron empleados para describir la realidad. Aunque se detectan casos en los que los sustantivos que indican profesiones aluden tanto a la función como a los miembros varones y al referirse a las mujeres, a veces (no siempre) les añaden el 女 (en comparación con la distinción simétrica 男/女; es asimétrica Ø/女), sostenemos que no se trata de un sexismo lingüístico sino social. Si nos fijamos bien, la mayoría de estos sustantivos aluden a profesiones y cargos que antes ejercían los hombres (véase el apartado anterior). Si las mujeres hubieran participado junto con los hombres en esas actividades profesionales y sociales, se habría añadido por igual el modificador masculino para discriminar el sexo o a lo mejor ni siquiera resultaría necesaria la discriminación. Es un sexismo de los usuarios del idioma y se ve reflejado en la lengua. Además, resulta gramaticalmente correcta la especificación del sexo masculino en este caso mediante la agregación del 男 y subrayamos que han sido los hablantes y los oyentes los que convirtieron el uso genérico en el específico. Por último, vale la pena aclarar que con respecto a ciertas profesiones, el marcador del género femenino 女; en vez de añadir una connotación peyorativa, connota un significado ponderativo o ponderativo neutral y raras veces despreciativo. Por ejemplo, según lo que hemos enumerado anteriormente, *la abogada*, *la rectora*, *la ministra*, *la heroína*, *la soldada* se agrupan bajo la etiqueta ponderativa, la palabra *málica* varía según el contexto, y *la doctora* tiene una connotación despreciativa e irónica en la mayoría de los casos.

Cuando se limitan a aludir a hombre y mujer, y van pospuestos a los modificadores, hacen referencia a hombres y mujeres englobados bajo ciertas etiquetas personales y sociales. De vez en cuando se presenta la asimetría semántica, que se debe a que algunas características son consideradas socialmente típicas de un sexo determinado o también llamadas estereotipos. Sin embargo, hoy en día se ha detectado la tendencia de rellenar

los huecos semánticos que antes estaban vacíos con las formas correspondientes a las del sexo opuesto, formando expresiones emparejadas y de esta manera se ha convertido lo asimétrico en lo simétrico, por lo menos en un nivel formal, tales como 剩男/剩女 (shèng, los restantes, solterón/na), 宅男/宅女 (zhái, casero/a), etc. Es importante advertir que en el primer caso la forma femenina aparece primero y poco después la masculina, mientras que en el segundo caso no se aprecia la diferencia.

La evolución lingüística siempre se produce acompañada de los cambios sociales, por ejemplo, 家庭妇女 (jiā tígū fùnǚ, ama de casa) tiene una connotación mucho menos peyorativa que antes, teniendo en cuenta que cada día hay más mujeres incorporadas al mercado laboral y las que toman la decisión de quedarse en casa tienen derecho a decidir por sí mismas. 家庭妇男 (jiā tígū fù nán, amo de casa) apareció mucho tiempo después de su equivalente femenino y es más frecuente su empleo durante la última década, debido a que muchos hombres han dejado de trabajar fuera y han cambiado el rol con la mujer. A pesar de que la expresión también connota un tono despreciativo y además irónico, presenta más simetría con respecto a la forma que al significado. A diferencia de 家庭妇女 (ama de casa), que alude a mujeres que no reciben educación superior y no tienen otro remedio que quedarse en casa (se utiliza otra frase 家庭主妇 (jiā tígū zhǔ fù), como *dueña de la casa*, para referirse a mujeres que hoy en día lo hacen a su voluntad), *amo de casa* denota principalmente a hombres que dejan de trabajar fuera y empiezan a encargarse de las tareas domésticas y a cuidar de la casa, también puede aludir a los que asumen más responsabilidades domésticas que las que esperaban.

Con estos neologismos se han rellenado los huecos formales y se ha resuelto en mayor o menor grado la asimetría semántica. Aun así el sexismo sigue presente. El desplazar la connotación despreciativa de un género a otro no contribuye a la igualdad de género y al contrario, en cierto sentido se ha reforzado tal connotación, como observamos en los casos anteriores, al combinarse el carácter 妇 (fù, mujer con connotación despreciativa según el contexto) con 男 (nán, hombre). Simplemente le han añadido al sexo masculino un desprecio de rasgo femenino y el desprecio, sea para aludir al hombre o a la mujer, sigue siendo en su esencia femenino. Por consiguiente,

una forma simétrica no conlleva necesariamente una simetría semántica, ni mucho menos la eliminación del sexismo. Asimismo, no hay que olvidar que hay una diferencia entre el sexismo lingüístico y el sexismo social. Por ello, resulta evidente que la lengua no lo resuelve todo. Si la lengua se ha esforzado por cambiar lo que puede, toca a los propios usuarios del idioma trabajar con la mentalidad sexista.

La asimetría semántica respecto a la discriminación de sexo suele estar estrechamente vinculada con el sexismo. Sin embargo, desde mi punto de vista, el sexismo que se ve reflejado en la lengua china generalmente pertenece al sexismo social y no al lingüístico. Pan (2004) opina que el sexismo social puede reflejarse en la composición de los caracteres chinos, indicando que los radicales que aluden al sexo masculino, tales como 父 '(fù, padre, tratamiento de cortesía) o 龍 '(lóng, dragón) siempre se encuentran en posiciones superiores, mientras que los radicales que hacen referencia al sexo femenino como 女 '(nǚ, mujer) y 母 '(mǔ, madre) suelen situarse en posiciones laterales e inferiores. Siendo pictográficos e ideográficos los caracteres chinos, es natural que la mentalidad esté reflejada en la escritura. Es posible que la hipótesis de Pan tenga razón, puesto que el origen del carácter 女 '(nǚ, mujer) presenta la postura de una mujer puesta de rodillas, pero ahora todo el mundo acepta la posición de los radicales en la escritura sin la menor connotación afectiva.

En chino existen, además de los tres pares mencionados, vocablos y vocablos de pareja que denotan el género y la oposición genérica. En lo que se refiere a los tratamientos, se dice 先生/女士 '(xiān shēng/ nǚ shì, señor/señora), la relación es simétrica cuando se refiere respectivamente a *señor* y *señora*. Anteriormente denotaba al profesor varón. En la actualidad, son muy raras las ocasiones en las que se utiliza para aludir a los eruditos, tanto varones como mujeres, de una forma cortés.

Se puede observar que la gente intenta evitar el uso de 小姐 (xiǎo jiě, señorita), referido a la hija de un señor o a la mujer soltera en términos de cortesía, desde que empezaba emplearse como eufemismo para aludir a las prostitutas. Algo parecido ocurre con el tratamiento 同志 '(tóng zhì, camarada), fruto de la época socialista y revolucionaria. Se utiliza principalmente, según el contexto, para tratar a desconocidos y miembros del partido comunista chino, pero en los últimos años también se aplica,

según su colocación, a los homosexuales, por ejemplo en 同志酒吧' (*tóng zhì jiǔ bā*, bar de homosexuales) o 同志文化' (*tóng zhì wén huà*, cultura homosexual).

3.1.3.2 En el mundo inanimado

En el mundo inanimado todo lo existente se puede explicar con los conceptos 阴/阳 (*yīn/yáng*), provenientes del *tao ímo*, aunque también son aplicables al mundo animado. *Yin* y *yang* hacen hincapién en la dualidad que se encuentra en todos los objetos y denotan aspectos opuestos y complementarios. Aunque no existe en chino el género gramatical, la mente utiliza otro elemento binario para clasificar las cosas y extiende su aplicación a la filosofía, la medicina, la arquitectura, así como las artes marciales. En español, la palabra *día*, igual que en inglés *day*, semánticamente muestra un caso de asimetría. Siendo el dominante en el par *día-noche*, se emplea también como el todo de 24 horas. En chino el día está dividido en el día blanco y el día negro que son respectivamente representados por el *yang* y el *yin*. La relación entre día y noche ilustra perfectamente lo esencial del *yin* y *yang*, es decir, las dos facetas siempre coexisten y son dependientes la una de la otra. Se encuentran en un estado de cambio constante y no dejan de transformarse la una en la otra. Por ejemplo, durante un día entero, el mediodía y la medianoche representan el pleno *yang* y *yin*, mientras el resto del tiempo, sobre todo el amanecer y el atardecer marcan etapas cruciales de la transformación. Por lo tanto, es natural que el sol se corresponda con el *yang* y la luna con el *yin*. Acompañada de los cambios de temperatura y altura solar, la transformación es un proceso continuo y gradual. Lo mismo sucede con las cuatro estaciones y direcciones.

Es posible que sea pura coincidencia que el género gramatical de español responda, en ocasiones, a la discriminación del *yin* y *yang*, por ejemplo, en los pares *día-noche*, *tierra-cielo*, *varón-mujer*, *macho-hembra*, etc. Pero en muchos otros casos, los dos se contradicen, tales como *verano*, *calor*, *fuego*, *sur*, etc. Del mismo modo, en algún momento la mente del aprendiente intenta asociar de una manera inconsciente o consciente el género masculino y el femenino con el *yang* y el *yin*, puesto que los últimos contienen propiedades masculinas y femeninas. Sin embargo, lo masculino y

lo femenino del *yang* y el *yin* no pertenecen al ámbito gramatical, sino más bien a las connotaciones culturales. Basándose sobre la biología y la peculiar interpretación de la naturaleza, la doctrina *yin-yang*, en mayor medida, está más vinculada con el sexo natural, considerado también como la subclase de la misma. Un mismo objeto o concepto puede contar con características pertenecientes a distintas categorías binarias y estas no tienen por qué corresponderse la una con la otra, en nuestro caso, el género gramatical con el sexo, y muchos menos el *yin-yang*.

A medida que un alumno aprende diferentes idiomas, los elementos de conceptualización relativos a algún concepto determinado van enriqueciéndose (sus representaciones fonéticas y gráficas, sus componentes semánticos y sus reglas sintácticas). El género gramatical proporciona al alumno, cuya lengua materna no cuenta con ese rasgo, una nueva categoría gramatical para clasificar los sustantivos de una forma binaria. Es un sistema nuevo, desconocido, distinto e independiente de los ya conocidos y formados. Por ello, la construcción del sistema supondrá una tarea nada fácil, tomando en consideración lo impredecible que es la asignación del género.

3.1.4 Los clasificadores en el chino

Venimos discutiendo hasta ahora los pares clasificadores/marcadores de sexo y los morfemas/palabras que denotan rasgos masculinos y femeninos en chino, es decir, la mayoría de los casos está relacionado con el sexo natural y cuenta con una base semántica. Sin embargo, al ser una lengua clasificadora, el chino cuenta con numerosos clasificadores, aunque no posee género gramatical.⁶⁴ En contraste con el chino, el español tiene género gramatical, pero no género clasificador. El clasificador difiere del género gramatical en varias vertientes. Por ejemplo, el clasificador no tiene variantes en cuanto a la forma y actúa como *fem* independiente. Se elige principalmente de acuerdo con el significado que denota el sustantivo y la selección puede no ser única

⁶⁴ “Chinese substantives fall into classes in terms of what measure is used when the substantive is counted, but there are so many measures (hundreds), and so many nouns used with two or more measures with different resulting meaning, that the classification is not usually thought of as a gender system.” Hockett (1958: 232)

mientras que el género siempre se presenta de una forma concordada. El hecho de que algunos idiomas tengan el sistema de clasificación y otros tengan el sistema de género (algunos tienen ambos y otros no tienen ninguno) no prueba que exista una correlación necesaria entre el tipo de lenguaje y la presencia de clasificador o género, no obstante es posible que ambos desempeñen papeles parecidos en lenguas con diferentes tipos morfológicos (Corbett, 1991:137).

3.1.4.1 Los clasificadores especializados

En español un sintagma nominal puede estar constituido solamente por un determinante (artículos, demostrativos, cuantificadores y numerales) y un sustantivo, mientras que en chino en la mayoría de los casos resulta necesario insertar un clasificador entre el determinante y el nombre, es decir, determinante + clasificador + sustantivo (Lyu, 1979: §42; Lu, 2003:8). La selección del clasificador varía según el nombre al que precede y va determinada por la propiedad del mismo. Por ejemplo, el clasificador 位 (wèi), se utiliza únicamente delante de los seres humanos, el 棵 (kē) y el 株 (zhū) delante de los árboles y las plantas, puesto que llevan respectivamente los radicales de 人 (rén) y 木 (mù) a la izquierda y denotan a personas y a madera. Sin embargo, los objetos que pertenecen a la misma categoría pueden exigir distintos clasificadores. El caballo requiere un clasificador específico (匹 pǐ) para diferenciarlo de muchos animales domésticos tales como el cerdo, el burro, la oveja, que pueden estar acompañados del 头 (tóu, cabeza) (He, 2008: §2.1.4). Los objetos que tengan forma parecida pueden compartir un mismo clasificador, por ejemplo, un pedazo de pan en chino se dice 一 (yī, uno/un)块(kuài, pedazo)面包(miàn bāo, pan) y el 块(kuài, pedazo) puede aplicarse también para modificar una tarta, una goma, un ladrillo e incluso un sitio o lugar, siendo de forma rectangular. Aun cuando un libro pueda parecerse a un ladrillo en cuanto a la forma, es la materia que decide el empleo del clasificador, que es 本(běn). Es necesario advertir que siendo de la misma materia, el libro se considera como un todo y su parte, las páginas, requieren otro clasificador 张

‘(zhāng, hoja) en 一张纸 (yì zhāng zhǐ) como una hoja de papel o 一张画 (yì zhāng huà, *una hoja de cuadro) (He, 2008: §2.1.4).

3.1.4.2 Los clasificadores generales

Además de los clasificadores especializados mencionados, en chino 个 (gè) y 只 (zhǐ, ambos significan unidad) son los más utilizados. Denominados también clasificadores generales, pueden sustituir a los más especializados dependiendo de los casos concretos y modificar tanto los sustantivos animados como los inanimados (He, 2008: §12). En lo que se refiere a los seres humanos, debe emplearse únicamente el 个 (gè) o 位 (wèi, para mostrar el cortés y 条 (tiáo, en muy raras ocasiones); se utiliza el 只 para los animales de tamaño pequeño, incluidos los insectos y las aves. En cuanto a las partes corporales 个 (gè) y 只 (zhǐ), pueden reemplazarse el uno por el otro y el uso concreto de cada uno representa diferencia regional. Por ejemplo, una persona proveniente del Norte de China dice 一个包子 (yí gè bāo zi, un *baōzi*⁶⁵), mientras una del Sur, en lugar de emplear 个 (gè), diría 一只包子 ((yì zhī bāo zi), algo que a la gente del norte le parece raro y chocante, porque allí solo suelen emplearse 只 (zhǐ,) para acompañar a los animales pequeños, las partes corporales y determinados sustantivos inanimados.

3.1.4.3 La función y asignación de los clasificadores

Ya hemos visto que la selección de los clasificadores va determinada por los sustantivos y los dos están estrechamente vinculados con respecto a la semántica. Los hablantes nativos los tratan como si fueran una unidad. A través de los clasificadores sobre todo, los especializados, se destacan y se exteriorizan cualidades y propiedades que los sustantivos contienen y que antes estaban interiorizadas y ocultas. Se puede decir en chino 一(un)只(unidad)蛇(serpiente) (yì zhī shé, una serpiente) con el

⁶⁵ Un tipo de pan chino con relleno y generalmente cocido al vapor.

clasificador general 只 (zhī) o 一条蛇 (yī tiáo shé) con el clasificador especializado 条 (tiáo), que implica forma alargada. Ambas expresiones se utilizan en la producción oral, sin embargo, gramaticalmente la última es más adecuada y pertenece a la lengua culta. Se observa más el uso generalizado de 只 (zhī) en las producciones de niños pequeños y aprendientes extranjeros de chino. Lo mismo sucede con los sustantivos de seres vivos cuya forma es alargada, por ejemplo, el pez, la escolopendra, la lombriz de tierra y la lombriz intestinal. Todos estos pueden ir acompañados tanto de 只 (zhī) como de 条 (tiáo), pero es recomendable el empleo del último. Tratándose de la forma alargada, el clasificador 条 (tiáo) puede aplicarse también a objetos que tengan tal forma parecida, tales como cuerda, río, calle/avenida, o en su sentido figurado, consejo, noticia, vida humana, etc. De hecho, en el último caso, ha sido el clasificador el que proporciona rasgo figurado a los sustantivos, convirtiendo los consejos, las noticias y vidas humanas en informaciones y etapas de secuencia lineal.

Por lo estrecha que es la vinculación semántica entre el clasificador y el sustantivo, el sintagma nominal quedará incompleto si no lleva el clasificador, exceptuando algunos casos en los que los determinantes son demostrativos o numerales y los sustantivos son de alta frecuencia de ejemplar (He, 2008: §12). Se observa la omisión de clasificador con mayor frecuencia en la producción oral. Por ejemplo, puede decirse en chino en lugar de 这个人 (zhè gè rén, *este unidad persona, esta persona), 这人 (zhè rén *este persona, esta persona), omitiendo el clasificador 个 (gè) sin ninguna modificación de significado. En el caso de que no se omita, debido a que 人 (rén, persona) tiene una alta frecuencia de ejemplar, se puede detectar una reducción fonética en el clasificador (zhè g' rén en vez de zhè gè rén). Además de la omisión del clasificador, cabe destacar la del sustantivo. Si aparece mencionado y forma parte de una información consabida, el sustantivo puede ser omitido, dejando que el clasificador desempeñe su papel.

En total el chino cuenta con más de 200 clasificadores, entre los cuales más de 80 que son utilizados con frecuencia (He, 2008). Los clasificadores de cada categoría, divididos en una veintena, acompañan sustantivos que indican, además de los mencionados, medios de transporte, cubiertos, ropa y accesorios, obras artísticas, armas,

as í como suceso, acci ón, etc. A cualquier sustantivo le pueden asignar un clasificador o m ás de uno, sea general o especializado seg ún convenga. En cierto sentido, el clasificador y el g énero tienen algo en com ún. En primer lugar, ambos est án asociados con el sustantivo. En segundo lugar, no se utilizan de una manera independiente, esto es, el clasificador junto con el sustantivo y el g énero a trav és de la concordancia. Por ú ltimo en cuanto al aprendizaje, ambos suponen un rito para los aprendientes, teniendo en cuenta el trabajo que se requiere para aprender de memoria ese n úmero elevado de sustantivos. La diferencia entre los dos reside en que el primero va determinado por el significado del sustantivo, pero no constituye una propiedad del mismo, mientras que el ú ltimo tiene muy reducida correlaci ón con la sem ántica, es un rasgo inherente al sustantivo.

Por ú ltimo, si nos fijamos bien, en espa ñol existe construcci ón parecida, que se presenta en forma de sintagma preposicional. Lu (2003: 8) explica esta construcci ón con el ejemplo en ingl és. En chino, el clasificador act úa como sustantivo y en espa ñol, el sustantivo, acompa ñado de la preposici ón *de*, complementa al nombre.

Un	grano	de	uva		una	raci ón	de	postre
y ī	l ī		p ú t áo		y ī	f èn		ti ándiǎn
一	粒		葡 萄		一	份		甜 点
(uno)	(clasificador)		(uva)		(uno)	(clasificador)		(postre)

3.1.5 Reflexiones y comparaciones en cuanto al g énero en el espa ñol y el chino

En primer lugar, a diferencia del espa ñol, el chino no posee g énero gramatical. Por lo tanto, el trabajo comparativo se realiza principalmente en los niveles léxico y conceptual. En chino existen radicales y marcadores de g énero, mediante los cuales se deduce o se especifica el sexo de los referentes en el caso de los sustantivos animados. Con respecto a los sustantivos inanimados y adjetivos, los marcadores de g énero denotan determinadas propiedades gen éricas que poseen estos mismos vocablos.

En segundo lugar, el g énero gramatical es un rasgo inherente e idiosincr ástico de los sustantivos en la lengua espa ñola. Cualquier sustantivo espa ñol cuenta con el g énero gramatical, mientras todo adjetivo dispone de dos formas, la masculina y la femenina,

y junto con los pronombres deben concordar con los sustantivos en la forma flexiva. Tratándose de los adjetivos invariables, las dos formas son idénticas. Por el contrario, los marcadores de género no son componentes indispensables en la formación de las palabras y frases en el chino, dado que la discriminación de sexo y las denotaciones y connotaciones sexuales no forman parte obligatoria de la semántica, salvo los caracteres y expresiones que designan exclusivamente clase de personas y propiedades de determinado sexo. En español esta categoría gramatical se extiende a los sustantivos inanimados mientras que el género en chino se limita al ámbito semántico.

Fonéticamente los morfemas flexivos de género son simplemente morfos que constituyen la parte variable de la palabra. Suelen formar sílabas mediante las consonantes que les preceden, por ejemplo, [ño] y [ña] en *niño* y *niña*. En chino los marcadores de género forman por sí mismos caracteres monosilábicos y no se detecta similitud en relación con sus representaciones fonéticas como hemos visto en 男/女 (*nán/nǚ*), 公/母 (*gōng/mǔ*) y 雌/雄 (*cí/xióng*).

En cuanto a los sustantivos animados, en español se encuentran los dobles, que son palabras que comparten una misma raíz y poseen la oposición en la moción, los sustantivos comunes en cuanto al género, los heterónimos y los que llevan la adjunción de *mujer*, *macho/hembra*. No hay una norma definida que regularice la selección de una u otra forma. En chino se diferencian los sustantivos que denotan relaciones de parentesco y los que hacen referencia a profesiones, oficios y cargos. En el primer caso, si el nombre es una palabra monosilábica, suele llevar un radical que denota el sexo del referente, por ejemplo, 妈, 奶, 爸, 爷, 姥, 姑, 嫂, 舅 (*mā, nǎi, bà, yé, lǎo, gū, sǎo, jiù*); en el caso de una palabra polisilábica, es normal abarcar un morfema como el marcador de género. Desde un punto de vista lingüístico, los sustantivos no denotan el sexo del referente. Sociolingüísticamente algunos son referidos a varones y la forma marcada mediante la adjunción de *mujer* y esto puede tener bien connotaciones peyorativas o bien connotaciones ponderativas. Generalmente los sustantivos de esta categoría no contienen ni llevan ninguna marca de género, es decir, no se combinan con los marcadores de género y pueden denotar perfectamente por sí mismos, como los epicenos en español.

En cuanto a los sustantivos animados, el hecho de que en español algunos sustantivos cuyo género masculino/femenino designe a referentes de sexo masculino/femenino, respectivamente, no significa que la correspondencia entre el género y el sexo sea un fenómeno general. Es decir, la relación entre los dos elementos no es biunívoca. La falta de correlación suele ocurrir con el uso genérico del masculino/femenino, los epicenos y pronombres. Cuando se trata de un sustantivo colectivo, el sexo de los referentes no tiene nada que ver con su asignación de género. Si es un pronombre, hace falta distinguir la función de ética y la anafórica. Tampoco hay que olvidar el valor genérico de los sustantivos masculinos tanto en forma singular como en la plural (son pocos los casos del uso genérico del femenino). En chino, como los marcadores de género siempre son de uso específico, responden en mayor medida, al sexo o características relativas. Mayor regularidad se detecta en sustantivos con los marcadores de género que en los con radicales que denotan el sexo/género, puesto que la formación de caracteres no determina de igual manera el significado semántico que los propios vocablos. En español, no son muy frecuentes vocablos como *marimacho*, que denota a mujer que en su corpulencia o acciones parece hombre⁶⁶ y que tiene género masculino. Su correspondiente en chino puede ser *‘女汉子’* (*nǚ hàn zi*, **mujer hombre macho*). En este caso, de manera excepcional, aunque designa y describe a mujer con un rasgo típico de un hombre, el marcador de género femenino no se pospone como en los ejemplos anteriores. El sinónimo de este, *‘假小子’* (*jiǎ xiǎo zi*, **falso/disfrazado chico*) en el que el sexo del referente tampoco se manifiesta a través del núcleo, sino mediante la negación/oposición del mismo.

En lo que se refiere a los sustantivos inanimados, en español se distinguen los sustantivos que están semánticamente motivados y los que no. Dentro del primer grupo, la asignación del género de un sustantivo va determinada por la clase léxica a la que pertenece, el género de su hiperónimo y el carácter formal que posee. Además, en este mismo grupo están incluidos los pares de sustantivos, que constan de un lexema común y forman una oposición genérica. En ellos se detecta cierta proximidad y correlación

⁶⁶ Diccionario de la Real Academia Española. <<http://lema.rae.es/drae/?val=marimacho>>

semántica, por ejemplo, pequeño-grande, parte-todo, contable-no contable, etc. En el grupo en que los sustantivos inanimados no están semánticamente motivados, estos sustantivos se someten a estudios fonológicos y morfológicos. Es el grupo donde se registra menor regularidad y sistematicidad. Por su parte, en chino los marcadores de género como componentes de carácter, palabra y sintagmas nominales, asignan funciones y rasgos pertenecientes a un sexo determinado a estos sustantivos inanimados.

El género gramatical en español, o mejor dicho, los rasgos de género se presentan en las desinencias de los sustantivos, los adjetivos y los pronombres. También aparecen en los sufijos derivativos y las terminaciones. Todos se encuentran en una posición posterior o al final de palabra. En chino los marcadores de género, establecidos sobre una base léxica, siempre preceden a los sustantivos cuando actúan como modificadores. Y cuando funcionan como sustantivos, posponen sus modificadores. Según lo que hemos visto, los casos pertenecientes a este último grupo son mucho menos que el primero.

Por último, todos los artículos, adjetivos y la mayoría de los pronombres deben concordar en la forma flexiva de género con los sustantivos que ellos modifican, restringen y a los que hacen referencia. En chino no existe la concordancia, como representación del género de los sustantivos, teniendo en cuenta que el único cambio formal que se puede observar en los pronombres en tercera persona tanto singular como plural ‘他,她,它,祂,牠’ (él, ella, ello, tratamientos de tercera persona referidas a dioses, y a animales) comparten una misma producción fonética: *tā*.

3.1.6 Las posibles dificultades en el aprendizaje

Hasta aquí estamos en condiciones de intentar predecir las dificultades que los alumnos chinos enfrentarán durante su aprendizaje del género gramatical. Las predicciones se someterán a comprobación, de acuerdo con el resultado del análisis de errores en el próximo apartado, y esto nos servirá de orientación para guiarnos en el planteamiento de nuestra propuesta.

- a) La comprensión e interpretación del concepto de género como una categoría

gramatical. Teniendo en cuenta que la relación entre el género gramatical y el género natural no es biunívoca, es más adecuado definir el proceso como una recreación sobre una base léxica en lugar de considerarlo como un proceso de reconstrucción.

- b) La distinción fonética /o/ y /a/ dentro de las palabras dobles. Al ser muy sutil la diferencia fonética entre las formas masculina y femenina, se espera un número elevado de errores relativos a los morfemas de género. Lo mismo puede suceder con los artículos definidos e indefinidos.
- c) La distinción fonética y semántica de los sustantivos inanimados en pares como *cesto-cesta*, *bolso-bolsa*, *fruto-fruta*, etc. El grado de dificultad se doblará al agregar otra diferencia semántica. En español la correlación semántica se manifiesta mediante el género gramatical, mientras que en chino se recurre a recursos semánticos, que conllevan representaciones fonéticas bien diferenciadas.
- d) El aumento de la producción de errores cuando el género gramatical de un sustantivo animado no responde al sexo de su referente (por ejemplo, los epicenos y los nombres animados masculinos de uso genérico) se debe a que en chino los marcadores de género solo tienen un uso específico y discriminar el sexo constituye una de las principales funciones lingüísticas.
- e) La evidencia de que se producen más errores en los sustantivos animados que en los inanimados. No obstante, es posible que no haya diferencia notable entre los errores con sustantivos regulares e irregulares.
- f) La posición posterior o final de los morfemas de género dificulta la concentración mental. Es decir, si los nombres empezaran con morfemas de género y además aparecieran acentuados, se esperarían menos errores porque la información situada en posición anterior e inicial es una información nueva y por ello, se le presta atención. En una oración cada vez que se produce(n) la(s) primera(s) sílaba(s) de una palabra, la atención se traslada a esta(s), prestando menor atención a la terminación de la anterior. Por lo tanto, para que la producción de las terminaciones sea correcta, sustantivos que presentan

morfemas flexivos de género deberán tratarse pedagógicamente como una palabra individual, y no como dos formas de una misma palabra.

- g) La concordancia: el procesamiento de la concordancia de género tiene mucho que ver con la distancia sintáctica y la dificultad aumenta en un orden determinado, según la posición de adjetivos y la complejidad de la estructura sintáctica. Además, la concordancia flexiva de número afecta de manera negativa la concordancia de género, puesto que por un lado afecta la determinación de las terminaciones y por otro lado, requiere que la atención se dedique a otra motivación semántica en caso de los sustantivos.

3.2 Análisis de errores del género gramatical y su concordancia

Corder (1981) señala que a los profesores les resulta importante ser capaces no solo de detectar y describir lingüísticamente los errores, sino también de entender las razones psicológicas por las que se producen. La diagnosis y el tratamiento de errores constituyen una de las habilidades fundamentales de los profesores. En mi opinión puede ser complicado determinar las causas psicológicas de los errores en los que se presentan poca sistematicidad y mucha arbitrariedad, puesto que a priori los estudiantes no tienen por qué acertar en algunas ocasiones mientras en otras no. Es posible que esto se deba a la colocación y a la complejidad sintáctica. Además, los factores psicológicos son importantes y nada fáciles de medir ni diagnosticar. Los errores pueden ocurrir cuando nuestros informantes están nerviosos, sobre todo cuando se trata de producciones orales y son conscientes de que les están grabando. Puede que tengan poca autoestima y un vocabulario limitado relativo al tema. Estos factores pueden causar nervios y producir ansiedad. Sin embargo, lo relativo a la psicolingüística forma parte de otra dirección en el estudio del género, que ayuda a entender el procesamiento de conocimiento en la mente. En la presente tesis, atendemos principalmente a la descripción gramatical.

Según el procedimiento de AE de abajo, a continuación presentamos nuestro estudio con sujetos de aprendientes universitarios chinos.

- a) Determinación de los objetivos (globales o parciales);
- b) Descripción del perfil del informante;
- c) Selección del tipo de prueba (test, redacción, traducción, etc.);
- d) Elaboración de la prueba;
- e) Realización de la prueba (a cargo del grupo o grupos de estudiantes);
- f) Identificación de los errores;
- g) Clasificación de los errores detectados de acuerdo con una taxonomía gramatical fundamentada en la gramática estructural;
- h) Determinación de la recurrencia de los errores;
- i) Descripción de los errores en relación a la/s causa/s;
- j) Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía;
- k) Programación de una terapia para el tratamiento de los errores;

- l) Determinación del grado de irritabilidad causado en el oyente;
- m) Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

S.N. Sridhar (1981:222); Santo Gargallo (1993:85)

3.2.1 El objetivo y la realización de la prueba

Los objetivos principales de la prueba consisten en:

- a) Comprobar las predicciones planteadas en el análisis contrastivo, describir y determinar sistemáticamente los errores del género gramatical y su tipología en los informantes chinos.
- b) Diagnosticar y analizar las dificultades concretas que los estudiantes chinos experimentan durante el aprendizaje.
- c) Plantear una propuesta gramática y didáctica según los niveles para que el proceso de la enseñanza-aprendizaje del género gramatical sea eficaz. Este objetivo también constituye la meta principal de la presente tesis.

Los 37 informantes son estudiantes universitarios y estaban en su segundo año cuando realizaron la prueba. Según lo establecido por el MCER (Marco Común Europeo de Referencia) los niveles que tenían oscilaban entre el A2-B1. De los 37 informantes 5 son chicos y 32 son chicas. Desconocían totalmente el motivo de la prueba.

En aquel momento estaban preparándose para el Examen de Evaluación de Español (EEE)⁶⁷ de nivel 4 y creían que la prueba trataba de un ejercicio para el examen oral. Por lo tanto, creíamos que no deberían estar tan nerviosos como en un examen. En el examen oral se les pide a los estudiantes que desarrollen un monólogo de 5 minutos según el tema dado. Igualmente, en la prueba se les da 10 minutos de preparación. Se supone que si no les hubiéramos dado el tiempo de preparación, se habrían detectado más errores, puesto que durante la transcripción detectamos más

⁶⁷ Es un examen nacional destinado a estudiantes universitarios licenciados en filología hispánica. Los estudiantes se presentan al de nivel 4 al terminar el segundo curso. El examen está compuesto por la parte escrita y la parte oral.

errores producidos a partir del segundo o tercer minuto de la grabación: momento a partir del cual se acerca más a una producción espontánea.

La prueba se realizó oralmente con producciones grabadas y se llevó a cabo con la asignación de tres temas en tres ocasiones. El corpus de datos está formado por una grabación total de 535 minutos (33x5mins +37x5mins+37x5mins). Aunque cuatro alumnos faltaron a la primera grabación, el resultado no se vio afectado. Los temas son tomados de los exámenes anteriores y son:

- a) Organizar una fiesta.
- b) Opinión propia sobre el uso de Internet.
- c) ¿Crees que ayudar a otros es un placer?

3.2.2 Observación del resultado

A continuación, vamos a analizar detalladamente los errores registrados e intentar categorizarlos. En total, los errores de la asignación y la concordancia de género recogidos en la producción oral suman 296 frecuencias (6.96%), teniendo en cuenta que algunos errores suelen repetirse varias veces por un mismo informante. Durante cada grabación, el número de informantes que no cometió ningún error de concordancia nunca ha sobrepasado de tres. Es decir, la mayoría de los 37 informantes tienen cierto grado de dificultad en cuanto al género gramatical. De acuerdo con el análisis de errores, en lo que se refiere a la primera predicción del concepto del género gramatical, la dificultad no solo está en el concepto en sí sino también en la aplicación de esta categoría gramatical a todo sustantivo y adjetivo aprendido o que queda por aprender, agregando un nuevo rasgo a todo lo relacionado con un concepto ya establecido. El género no cuenta con un rasgo tan visible como el que tiene la flexión de número, que se representa por sí sola, lo cual dificulta todavía más el aprendizaje.

En comparación con este resultado, los errores de la asignación y la concordancia de género detectados en el dictado son relativamente pocos. Si nos fijamos en el análisis de los EEE de nivel 4 realizados durante los años 2011-2013, los porcentajes de error

con respecto al género presentan respectivamente un 5.8%, un 1.66% y un 1.84%⁶⁸.

3.2.2.1. La forma masculina y la forma femenina

Como era de esperar, se observa en general una preferencia por la forma masculina, la no marcada, puesto que existe un mayor número de errores en las formas masculinas por las femeninas (177 frecuencias, 8.7%). Los errores en las formas femeninas por las masculinas son menores (115 frecuencias, 5.2%)⁶⁹, conclusión parecida la podemos encontrar en estudios ya realizados (Dewale & Verónique, 2001). Como consecuencia, los aprendientes tienen más precisión en las formas masculinas que en las femeninas (White et al., 2003). Entre todas las formas concordantes, quedan incluidos también los adjetivos invariables. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que si solamente se cuentan las formas con moción genérica, se esperarían un porcentaje de discordancia todavía más elevado. Ahora cabe preguntarse por qué ¿Es el papel dominante del género masculino el que está haciendo su efecto?

Desde mi punto de vista, la respuesta a esta pregunta tendrá que ver con tres factores posibles. En primer lugar, según la *teoría de la marcidez*, el miembro de la oposición que se ha empleado más ampliamente que el otro está designado como el no marcado, indicando que este, en alguna manera, es más sencillo, básico y natural que el otro miembro de la oposición, el marcado. Como el masculino es el género no marcado, los alumnos se inclinan por elegir la forma masculina sobre su variante femenino para representar el elemento funcional. Segundo, tomando en consideración el valor genérico del masculino y otros usos que lo diferencian del femenino, es muy posible que en la lengua y su uso real se detecten con más frecuencia las formas masculinas concordadas que las femeninas. Así que los aprendientes reciben consciente o inconscientemente un *input* sesgado e inclinado a las formas masculinas (en inglés, *skewed input*). Por último, ocurre lo mismo en una gran parte de los manuales de ELE,

⁶⁸ Fuente de datos: Comité Organizador del Examen de Evaluación de Español. Universidad de Estudios Internacionales de Shanghai (SISU)

⁶⁹ Hay cuatro ejemplos en los que los sustantivos hacen referencia al ser humano, cuyo sexo no se puede definir según su producción. Es decir, un informante utiliza igual de veces *el anciano* que *la anciana* para referirse a la persona mencionada, por ello, aunque no se deduce cuál es la forma equivocada, la frecuencia de fallo es definida.

que analizaremos con detalles en los apartados posteriores. En ellos, los sustantivos de desdoblamiento o adjetivos de doble forma se presentan, en la mayoría de los casos, en forma masculina, puesto que las variantes flexivas se consideran como formas distintas de una misma palabra y como consecuencia, quedan ausentes en los manuales y diccionarios. De esta manera, se agrava todavía más un *input* artificialmente sesgado e inclinado a las formas masculinas.

Si la sobregeneralización de la forma masculina constituye una de las estrategias de simplificación empleadas por los aprendices, se han detectado 115 frecuencias de uso erróneo de la forma femenina, entre las cuales la sobregeneralización del género femenino, tales como **la drama*, **una planeta*, etc. Si descartamos por el momento los casos de la sobregeneralización y nos fijamos bien en las discordancias formales, parece que no hay una diferencia notable entre la asignación errónea del masculino y la del femenino. Además, hay que advertir que la preferencia por la forma masculina no es una situación generalizada. Diferentes aprendientes pueden adoptar diferentes estrategias (hay alumnos que muestran la preferencia por la forma femenina), debido a la variación individual y contextos diferentes. Resultados parecidos también pueden encontrarse en los estudios de McCowen y Alvord (2006), Bruhn de Garavito & White (2000) y Fernández García (1999), etc. En palabras de Finneman (1992: 133-134):

The use or non-use of the marked form in noun phrase agreement may be the result of learner's orientation toward form or meaning in the process of acquisition... Meaning-based learners would make more use of the unmarked form. In contrast, form-based learners would try to explore the meaning dimensions of a given sub-domain of language acquisition by making more use of the marked form⁷⁰.

Otras estrategias de simplificación tales como la omisión de artículos y la neutralización fonológica no se han observado con frecuencia.

⁷⁰El uso o no uso de la forma marcada en la concordancia de frase nominal puede ser el resultado de la orientación del aprendiente hacia forma o significado en el proceso de adquisición... Aprendientes que se basan en significado aprovecharán la forma no marcada. Al contrario, aprendientes basados en la forma intentarán explorar las dimensiones de significado de un sub-dominio dado de la adquisición de lenguaje a través de aprovechar más el uso de la forma marcada. (La traducción es mía.)

3.2.2.1.1 Los adjetivos

Los errores de concordancia se ven reflejados en los adjetivos de dos terminaciones. De acuerdo con las funciones sintácticas, se distinguen los adjetivos adjuntos, los atributivos y los adjetivos en función de complemento predicativo. Para estudiar la distancia sintáctica y la posición del adjetivo (incluido el participio pasivo) en relación con el sustantivo que impone la marca de género, dividimos los adjetivos en el gráfico, la elipsis del sustantivo, los adjetivos que se anteponen al sustantivo (los explicativos), los que se posponen (los especificativos), los atributivos y los adjetivos en función de complemento predicativo. Las frecuencias de discordancia correspondientes a cada grupo son 2, 6, 18 y 36. La suma es 62, ocupando el 21% del total. Además, entre los 62 errores detectados, se observan 36 frecuencias de uso erróneo del masculino, ocupando el 58% de los errores adjetivales de género frente a 26 frecuencias de uso erróneo del femenino, correspondientes al 42%. Ello significa que no se presenta peculiaridad en lo que se refiere al empleo erróneo de la forma no marcada y la marcada en caso de los adjetivos y solo se observa un descenso muy ligero con respecto a las diferencias numéricas.

	Uso erróneo de formas masculinas	Uso erróneo de formas femeninas
Adjetivos	36/62 (58%)	26/62 (42%)
En total	177/292 (61%)	115/292 (39%)

Tabla 3. Uso erróneo de formas masculinas y femeninas en adjetivos.

Según el gráfico, los informantes cometen más errores cuando se posponen los adjetivos y cometen mayor número de errores cuando se aumenta la distancia sintáctica como suponíamos. Este resultado puede estar vinculado con la influencia de la atención y la llamada *memoria operativa* o *memoria de trabajo*⁷¹, junto con la *memoria a largo plazo*. Es decir, los alumnos conocen y se aprenden de memoria el género gramatical

⁷¹ Término planteado por primera vez por Alan Baddeley y Hitch en 1974. Hace referencia al almacenamiento temporal y manipulación de información.

del sustantivo gracias a la memoria a largo plazo, y a la hora de utilizar este conocimiento, se requiere la colaboración de la memoria de trabajo, sobre todo en el caso de la deixis. Porque hay que acordarse del género del sustantivo al que hacen referencia. Al mismo tiempo, los alumnos intentan no producir oraciones sintácticamente complejas para evitar cometer errores de estructura sintáctica y de concordancia. A los informantes les resulta más difícil seguir fijándose en el sustantivo a medida que van desarrollando la oración, teniendo en cuenta que la memoria de trabajo solo se mantiene un par de segundos y además en este proceso median elementos de rasgos negativos. Veamos las dos siguientes oraciones recogidas del corpus de datos:

El ambiente de **la fiesta** es, era muy **buena**. [negrita más]

Por eso esta técnica es muy **conveniente** pero no es **favorable**, no es **bueno** para...

En la primera oración, el *ambiente* como el núcleo del sintagma preposicional ha sido afectado y contaminado por su complemento, en este caso, *la fiesta*, de género opuesto. Por eso, el informante se equivoca en la desinencia al seguir la rima de la terminación de las palabras antepuestas. En esta oración e incluso puede ser la propia conjugación verbal *era* la responsable del error. Mientras en la segunda, median dos adjetivos invariables que pueden distraer bastante atención. Lo mismo sucede con las oraciones de relativo restrictivas y no restrictivas donde se observa mayor pausa relacionada con la respiración y la planificación del discurso entre grupos fónicos.

Nos damos cuenta de que al expresar opiniones y compartir experiencias propias como se exigen en el tema, los informantes no asocian suficientemente las formas flexivas de género con su propio sexo, tomando en consideración que más del 80% de los informantes son chicas y utilizan las formas masculinas para referirse a sí mismas. Chicas que producen *estoy seguro de que...* conjugan perfectamente el verbo *estar* en primera persona singular pero se equivocan en la forma genérica del adjetivo. Ello puede deberse a que cuando se les enseña este patrón de oración, priman los ejemplos en los que se utilizan las formas de *seguro/seguros* e incluso las de *segura/seguras* están

ausentes, como si nunca hubieran existido. Por lo tanto, un *input* sesgado (*skewed input*) hace que los alumnos estén más expuestos a las formas masculinas y se hayan familiarizado con ellas. Es decir, en comparación con las formas marcadas, los aprendices producen las no marcadas con más automaticidad.

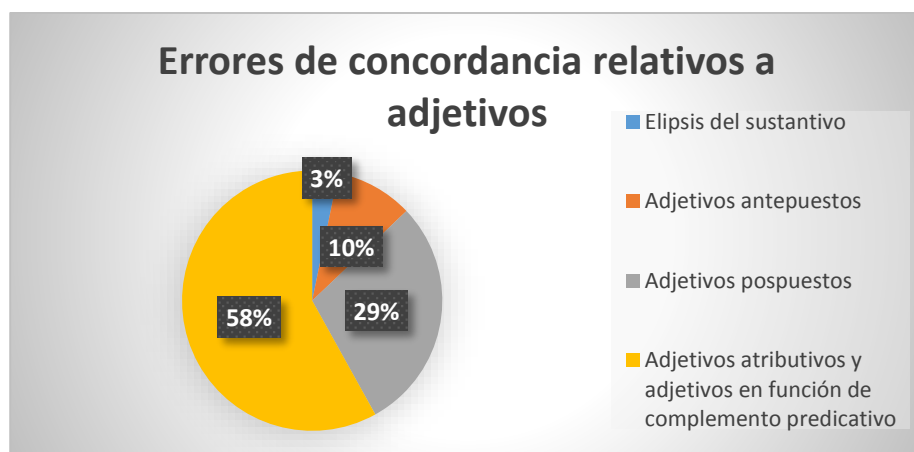


Figura 9. Errores de concordancia relativos a adjetivos

Por último, cabe mencionar el caso en que los adjetivos aparecen en ambas posiciones y los informantes solo aciertan en una de ellas. La forma acertada puede ser de la posición antepuesta o la pospuesta, fenómeno parecido se detecta también en el caso en que el sustantivo es modificado a la vez por artículo y adjetivo. Por lo tanto, da la impresión de que cuando los aprendientes prestan menor atención a la concordancia y están a punto de cometer un error, escogen al azar cualquiera de las dos formas (cuatro formas flexivas en el caso de contar el plural) o seleccionan la forma más utilizada y prototípica⁷². Kim Griffin (2005: 105) señala que en la primera fase del aprendizaje de L2, se comete un alto porcentaje de errores causados por distintas razones. En parte se pueden predecir los patrones de errores, pero es un fenómeno azaroso y sigue siendo un misterio. Como ya hemos señalado anteriormente, el aprendiz puede cometer un error en situaciones en las que anteriormente no lo cometía. En este aspecto, a los aprendices les resultará igual de difícil un sustantivo prototípico terminado en *-o/-a*,

⁷² Desde mi punto de vista, los aprendientes muestran diferentes grados de tendencia de modificar un sustantivo con alguna forma determinada de un adjetivo por una pura cuestión de experiencia empírica, para la mayoría, puede ser la forma no marcada, la masculina.

con oposición genérica, que un sustantivo no prototípico con otras terminaciones. Por consiguiente, la dificultad de la concordancia de género descansa en la selección de combinaciones de las formas flexivas. A esto se añade que los sustantivos prototípicos de género facilitan el proceso de entendimiento e interpretación del concepto, pero dificulta la producción, aportando formas flexivas de género que conllevan más riesgo de cometer un error que los sustantivos que no tengan variantes flexivos.

3.2.2.1.2 Los determinantes

Como ocurre con los adjetivos en los determinantes, resulta bastante complicado determinar y distinguir las discordancias derivadas del desconocimiento del rasgo genérico de los propios sustantivos de las discordancias formales, sobre todo en las producciones orales en las que intervienen muchos factores psicolingüísticos, puesto que según Alarcón (2006), sujetos que han asignado correctamente el género a un sustantivo particular no son capaces de producir la concordancia correcta del mismo sustantivo. No obstante, según el corpus de datos, los informantes se inclinan a emplear con más frecuencia los adjetivos cuando se sienten seguros y tienen suficiente confianza en el género del sustantivo como para agregarlos como modificador, debido a que la concordancia adjetival se establece después de la concordancia entre el sustantivo y el artículo (Fernández García, 1999; Finnemann, 1992 etc.). Esta suposición corresponde al orden de la adquisición de género en L1 en la que los niños utilizan muy pocos adjetivos al principio y van empleándolos a medida que su capacidad lingüística se desarrolla (Mariscal, 2008). Por eso nos inclinamos a atribuir las discordancias al desconocimiento del género del sustantivo cuando los informantes fallan tanto en los determinantes como en los adjetivos, así como una misma discordancia ha sido repetida varias veces en el discurso.

Entre los determinantes, se detecta mayor cantidad de errores asociados con los artículos y los indefinidos como *alguno, uno, mucho, mismo, otro,...* sobre todo cuando estos van precedidos los sustantivos dobles, por ejemplo, *amigo/a, compañero/a, niño/a, anciano/a*. Se trata de un elevado número de discordancia que no esperamos,

sin embargo, estos indefinidos también se caracterizan por su forma flexiva de género. Si se observa minuciosamente las discordancias subrayadas en la transcripción de abajo, parece que se estaba produciendo un caos en el procesamiento mental cuando los informantes vacilaron entre una forma u otra. Además, al hablar de un mismo referente en distintas ocasiones, cambian de vez en cuando la forma masculina por la femenina o viceversa hasta que llegan a confundir al interlocutor con relación al sexo de su referente. Además de la dificultad que muestran con –o y –a en los dobletes, extienden la confusión a las formas adjetival y verbal como notamos en *chino (m. en el sentido de idioma) /china (adj.)*, *diario (m.) /diaria (adj.)*, *derecho (m.)/derecha (adj.)*, *ayudo/ayuda (v.)*, **ego íto/ego íta, etc.*

Muchos ma ma muchas perso, unos unas personas malas pueden aprovechar esta oportunidad a hacer daños a los las a otras personas. Además de estas, estos opiniones, los las personas...(énfasis m ó)

Un día cuando paseaba por el calle, un anciano salió a mi encuentro...de repente el anciano se, el anciano gritó y luego ella, la anciana gritó...la anciana era muy alegre.

En lugar de preocuparnos por que los alumnos tengan más problemas con sustantivos de otras terminaciones, es importante considerar que los morfemas flexivos de género o las terminaciones –o / –a, al mismo tiempo que facilitan la interpretación del concepto del género gramatical, dificultan la asignación del mismo en la producción, sobre todo tratándose de sustantivos cuyo referente es un ser humano.

3.2.2.2 Sustantivos de otras terminaciones

Los sustantivos de otras terminaciones, los nombres comunes en cuanto al género y los epicenos, tanto los sustantivos de género transparente como los de género no transparente, no resultan nada fáciles a los aprendientes. Sustantivos como *opinión*, *corazón*, *internet*, *placer*, *calle*, *sociedad*, *estudiante*, *familiar*, etc. muestran frecuencias elevadas de discordancia. Esto supone que por un lado, el conocimiento del género de los sustantivos no queda interiorizado, la producción todavía no ha llegado a ser

automática y hace falta enfatizar más la concordancia entre el sustantivo y el artículo. Aun cuando este tipo de concordancia genérica no pueda asegurar que otras formas concordadas se produzcan correctamente, por lo menos tienen una referencia definida. Y por otro lado, parece que los informantes simplemente no están acostumbrados de acudir al sexo del referente a la hora de asignar el género a las formas impuestas.

3.2.2.3 Los pronombres acusativos y pronombres de relativo

Se detectan pocos registros y, por eso, pocos errores en relación con los pronombres acusativos y pronombres de relativo. Este resultado tiene que ver con la estrategia que adoptan los informantes: no emplean determinadas estructuras gramaticales para evitar cometer errores. Al igual que la elipsis de elementos sintácticos, la sustitución de un complemento directo por un pronombre acusativo manifiesta una mayor tendencia a superar el marco oracional y saltar a un marco discursivo. Es decir, si a los aprendientes no se les exige que produzcan determinadas estructuras de una manera explícita, solo las producen cuando se sienten más seguros y preparados. En este sentido, prefieren la repetición del complemento directo y el indirecto a la producción de errores, y son bastantes conservadores.

3.2.2.4 La auto-corrección como retroalimentación

Por último, cabe destacar que durante la transcripción, se observa que un 27% de los errores (81 de los 296) han sido corregidos por los informantes durante la producción, entre los cuales el número de los usos erróneos corregidos de formas masculinas ha doblado al de las formas femeninas (54 a 27, 67%-33%). Si comparamos este porcentaje con los que se sacan del primer gráfico (61%-39%) y el recuadro (58%-42%), se observa un aumento de porcentaje de corrección, en cuanto a las formas masculinas equivocadas. Parece que la discordancia de formas no marcadas resulta más fácil de ser corregida que la de las formas marcadas, y los aprendientes también son más conscientes y sensibles con las primeras. Si nos fijamos exclusivamente en los

adjetivos, el 24% de los errores de discordancia han sido corregidos (15 entre los 62), entre los cuales figuran 11 frecuencias de uso erróneo de la forma no marcada frente a 4 frecuencias de uso erróneo de la marcada (73%-27%).

Tabla 4. Uso erróneo de formas masculinas y femeninas corregido

	Uso erróneo de formas masculinas corregido	Uso erróneo de formas femeninas corregido
Adjetivos	11/15 (73%)	4/15 (27%)
En total	54/81 (67%)	27/81 (33%)

Además, 59 de los 81 errores corregidos son de la concordancia que se realiza entre los sustantivos y los artículos o los indefinidos, lo que prueba que la mayoría de estos 81 errores no son problemas derivados del desconocimiento del género del sustantivo. Pero tampoco me inclino a definirlos como errores fortuitos o el llamado *lapsus de la lengua*, porque de todas maneras, difieren de los lapsus que producen los nativos y siguen siendo errores o faltas durante la etapa de interlengua. Lo más importante que podemos aprender de los errores corregidos consiste en que los aprendientes, al mismo tiempo que producen el discurso, lo reciben como si fuera su propio interlocutor⁷³, vigilando las producciones y detectando de ellas discordancias. La auto-corrección también sirve de retroalimentación procedente del mismo hablante y resulta provechosa para el aprendizaje, aunque en alguna medida afecte a la continuidad y fluidez de la producción. Si comparamos la atención destinada a la auto-corrección con un retrovisor, mediante el cual miramos hacia atrás, nos damos cuenta de que nos fijamos más en lo que hay enfrente. Es decir, hay que *prefabricar* las construcciones lingüísticas, en nuestro caso, acabar la asignación de género dentro de brevísimo tiempo y antes de que ocurra el output. Para ello, resulta necesario que la

⁷³ En palabras de Thomas Scovel, “[...] people don’t just communicate with others, they communicate with themselves; they don’t just listen to others, they listen to themselves. Communication is not a one-way broadcast of a signal, but it is an interactive process, involving not just the interaction between the interlocutors but also the interaction within each individual speaker. ...Speech production (or written composition) is not a linear ‘one-way’ process, it is a parallel, two-way ‘system involving both output and the concurrent editing and modulation of that output.” Thomas Scovel (1998: 48-49)

atención se dirija a los múltiples rasgos que representa un sustantivo, sobre todo el género natural en el caso de los sustantivos animados. Esta prefabricación o premeditación con milisegundos de antemano, en gran medida, asegura o por lo menos mejora por parte de los aprendices la producción gramatical. Fenómeno parecido lo podemos encontrar al interpretar una pieza de música desconocida leyendo la partitura. Hay que fijarse siempre en las notas siguientes con antemano antes de tocar las correspondientes teclas.

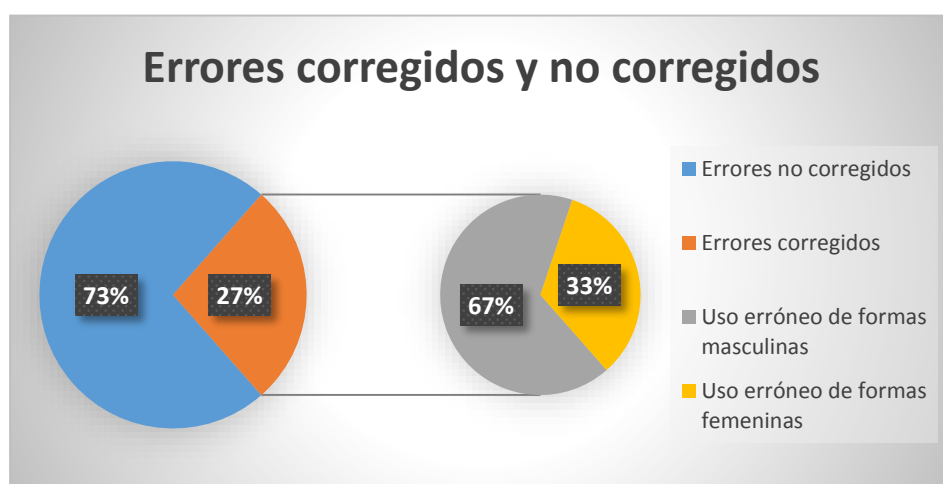


Figura 10. Errores corregidos y no corregidos

3.2.3 Resumen

En resumen, el resultado del análisis comprueba que la adquisición del género gramatical en L1 y el aprendizaje del mismo en L2 comparten ciertas características en cuanto a la tipología de errores, puesto que de todas maneras ha sido la habilidad cognitiva del ser humano la que rige las actividades cognitivas. El lenguaje, siendo una de las principales de estas, se adquiere y se aprende en diferentes etapas del desarrollo cognitivo. Tanto los niños nativos de español como los alumnos extranjeros cometen errores de sobregeneralización, muestran preferencia parecida por el uso erróneo de la forma no marcada y tienen orden similar de adquisición en lo relativo al grado de dificultad. Sin embargo, el uno también difiere del otro en muchos aspectos. Mientras que los niños lo empiezan todo desde cero, los aprendientes adultos construyen su interlengua a partir de la interferencia de L1 y abundantes conocimientos

extralingüísticos. Los primeros no tardan mucho en superar las dificultades que se les presentan y los últimos se estancan y acaban por tener algunos errores fosilizados.

Según el análisis de errores realizado con sujetos de grupos francés, alemán, japonés y árabe⁷⁴, los errores relacionados con el género y el número se producen sobre palabras de baja frecuencia de ejemplar y constituyen los grupos que no obedecen a las reglas más generales. No se distinguen las estrategias con las que se analizan los errores relativos a los verbos. Sin embargo, según lo que hemos visto anteriormente, los errores vinculados con el género van más allá que las palabras de baja frecuencia de ejemplar. Es decir, una alta frecuencia de ejemplar contribuye al almacenamiento y afianzamiento de la forma de una palabra regular o irregular de acuerdo con la primera hipótesis de Bybee, pero no garantiza necesariamente una producción correcta de esta. Una mayor cantidad de errores de género producidos con sustantivos flexivos tampoco sirven de prueba, en opinión de Pinker y Prince (1994)⁷⁵, que sostienen que las formas de palabras flexionadas regularmente no son sensibles a la frecuencia y deben someterse a la regla gramatical basada en su estructura. En el caso de los sustantivos prototípicos con flexión regular, tales como *niño-niña* y *chico-chica*, parece que los aprendientes cometen errores simplemente porque alguna forma flexiva determinada está más afianzada y mejor almacenada que la otra o tiene una frecuencia más alta. Está más preparada cuando el hablante se ve obligado a elegir una entre las variantes. Es posible que el uso correcto de alguna forma flexiva se deba a la frecuencia y pueda explicarse a través de ella de una manera directa mientras los errores están menos ligados con la frecuencia de uso y, en esencia, sean azarosos.

Por último, no nos inclinamos a diferenciar los errores de género cometidos en relación con los sustantivos animados y los inanimados. Aunque Finnemann (1992) y Fernández Garc ía (1999) indican que el género natural del referente contribuye a la asignación correcta del género en el aprendizaje de L2, desde mi punto de vista, los aprendices se enfrentan a diferentes tipos de dificultad al tratar sustantivos con género

⁷⁴ Sonsoléz Fernández, *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Capítulo 5, Pág. 77

⁷⁵ Pinker, Steven y Prince Alan (1994): "Regular and irregular morphology and the psychological status of rules of grammar". En: Susan D. Lima, Roberta L. Corrigan, et. al. (edres.), *The reality of linguistic rules*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 321-351.

natural y sustantivos que no lo tienen. En el primer caso, hay que acudir al sexo del referente (menos los epicenos) y siempre tenerlo en cuenta, algo a lo que nuestros sujetos no prestan suficiente atención; mientras en el último, sustantivos inanimados con terminaciones no tan transparentes afectan negativamente a la asignación del género. Bruhn Garavito & White (2000) también señalan que no se ha detectado diferencia en la precisión entre los sustantivos animados y los inanimados.

3.3 El género gramatical en los manuales de ELE

Las crecientes publicaciones y numerosos diseños de materiales complementarios y unidades didácticas de ELE durante la última década, demuestran que los manuales siguen desempeñando el papel predominante en la enseñanza en el aula. Hoy en día, se observa que los manuales son más que un *soporte material* o *soporte técnico*, estos sirven de guía a los profesores en el contenido que deben enseñar, así como en la forma y el orden de presentarlo; asimismo, sirven de guía a los alumnos en el contenido que deben aprender y cómo adquirirlo. Esto no implica que los manuales tengan el carácter dogmático de un libro canónico, donde se recogen los principios y bases fundamentales de la didáctica del español como segunda lengua o lengua extranjera.

En China, el manual más empleado a nivel nacional, considerado como “estándar” es el *Español moderno. Nueva edición*, publicado recientemente por la editorial de Enseñanza e Investigación de Lengua Extranjera de China. Su autor, el Dr. Yansheng Dong, es un prestigioso catedrático de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Beijing, que ya se encargó de la primera edición del libro. Durante décadas ha sido el único manual de lengua española en la China continental. Por ello, se puede imaginar la enorme influencia que ha podido ejercer en las aulas.

El hecho de que el manual utilizado no constituya un factor clave de la enseñanza-aprendizaje de ELE, no deja de lado su importancia a la hora de realizar actividades pedagógicas. Cuando un profesor de ELE es libre de elegir un manual determinado, en cierto sentido, elige una perspectiva y un método pedagógicos. En el presente trabajo veremos cómo un mismo género gramatical (en nuestro caso, el género) se presenta y se explica desde distintos puntos de vista en los diferentes manuales. La mayor parte de los manuales modernos de uso general de ELE (en el análisis excluimos los del español para fines específicos y para los niños) tienen un enfoque comunicativo: están diseñados y elaborados con el fin de desarrollar y fomentar la competencia comunicativa de los aprendices, teniendo en cuenta las cuatro destrezas lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir. Así mismo buscan desarrollar la capacidad para

producir enunciados auténticos en situaciones reales. Estas situaciones corresponden a las funciones y a los temas relacionados con la vida cotidiana; temas que giran en torno a la identificación personal, la vida familiar, las comidas, las actividades sociales, tales como ir de fiesta, hacer la compra, etc. Los autores atienden a las necesidades expresivas de los aprendices al mismo tiempo que tratan de encajar el léxico y las formas gramaticales de una manera más natural y adecuada a los temas y situaciones reales.

La mayor parte de los manuales con los que realizamos el análisis del género, se enmarcan dentro de las directrices del Marco de Referencia Europeo y del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Sin olvidar la enorme variedad de manuales de ELE que existen, hemos escogido para nuestro estudio comparativo los manuales publicados a partir del año 2000. A continuación, presentamos con detalle algunos de ellos y hacemos una reflexión sobre sus características y las relaciones que guardan con los métodos empleados.

3.3.1 Manuales seleccionados

3.3.1.1 *Bitácora* A1, A2 Curso de español (2011,2012)

Dividido en 12 unidades, cada unidad está compuesta de tres partes y son los textos, las actividades y la agenda de aprendizaje. Después de cada tres unidades, sigue la unidad escala, que sirve de repaso y consolidación de las tres previas. En la primera parte se encuentran los documentos escritos y los auditivos con el fin de desarrollar las competencias receptivas. La segunda se dedica al desarrollo de las competencias comunicativas, en la cual los estudiantes pueden trabajar en pareja o en grupo. La última parte contiene varias propuestas de trabajo que nos pueden interesar, por ejemplo, *palabras en compañía, mis palabras, reglas y ejemplos* así como en *español y en otras lenguas*, que iremos explicando partiendo del género gramatical.

El género aparece en la segunda unidad (A1: pp 30-32) mediante una presentación de unos veinte sintagmas nominales y preposicionales bajo el tema de *de compras en*

España. La mayoría de los sustantivos van acompañados de artículos indefinidos, por ejemplo, *un diccionario, una botella de cava, unos zapatos de Camper, tres botellas de vino de Rioja*, etc.



Luego esta parte va seguida por los ejercicios A y B (auditivo) de abajo.

A

Observamos durante un par de minutos los recuerdos anteriores. Cerramos el libro y, en parejas, intentamos recordar el máximo.

- Una camiseta de _____
- Un póster de _____
- Un libro de _____
- Una _____ de Picasso
- Un calendario de _____
- Una taza de _____
- Un _____ de 10 postales

B 3

En una tienda, la cajera marca los precios. ¿Qué compran?

Compra	Precio

En la tercera parte de la unidad (A1: pág. 37) se enseñan los artículos a través de la pregunta *¿cómo se dice en español “l’amour”?* ¿“Amor” es masculino o femenino? ¿“El” amor o “la” amor? Estas tres preguntas asocian de manera natural los artículos y el género nominal. En el siguiente paso se presentan todas las formas del artículo: los definidos e indefinidos, masculinos y femeninos, y singulares y plurales. A continuación se le pide al alumno que coloque las palabras aparecidas en el principio en un cuadro según los artículos definidos que las acompañen.

Dudas y preguntas

Estrategias de aprendizaje

1

— ¿Cómo se dice en español "Amour"?

— ¿"Amor" es masculino o femenino?

— ¿"El" amor o "la" amor?

— ¿Se escribe con *hache* o sin *hache*?

Mis ejemplos:

Reglas y ejemplos

Los artículos: género y número

		Masculino	Femenino
Artículo determinado	Singular	el libro	la caja
	Plural	los libros	las cajas
Artículo indeterminado	Singular	un libro	una caja
	Plural	unos libros	unas cajas

2

Piensa en palabras que han aparecido en el libro hasta ahora y colócalas en el siguiente cuadro.

Masculino singular	Masculino plural	Femenino singular	Femenino plural
el / un	los / unos	la / una	las / unas
el libro	los zapatos	la camiseta	las postales

Por último, aparece una reflexión sobre el funcionamiento del género en la lengua materna del alumno y las clases de palabra que lo contienen a través de comparaciones (pág.39). El género de los sustantivos de préstamo también está introducido en esta unidad, por ejemplo, *un CD de Shakira*, *un DVD de Almodóvar*, *un póster de Picasso*.

En español y en otras lenguas

El género

5

¿Cómo funciona el género en tu lengua o en otras lenguas que conoces? ¿Qué palabras tienen género: los artículos, los nombres, los adjetivos, los verbos...?

En español	En otras lenguas			
	Masculino	Femenino	Neutro	No hay género
el sol		die Sonne		the sun
la leche		die Milch		the milk
la casa		a casa	das Haus	

Palabras en compañía

La preposición de

6

— Una caja de bombones

— Un bote de aceitunas

— Una botella de vino

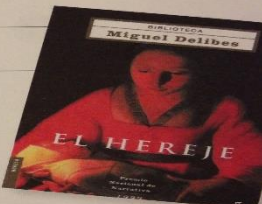
— Una taza de café

Mis ejemplos:

— Un recuerdo de Sevilla

— Una postal de Madrid

Mis ejemplos:



— Una novela de Miguel Delibes

= Miguel Delibes es el autor de la

— Un CD de Shakira

— Un DVD de Almodóvar

— Un póster de Picasso

Mis ejemplos:

Una de las ventajas que tiene este manual consiste en hacer a los alumnos explorar la manera en que funciona el género. En un ejercicio de género, se les pide a los alumnos que completen las formas masculinas o femeninas de las palabras que indican profesiones y nacionalidades sin imponerles ninguna regla hasta que en la unidad

siguiente se explican la forma masculina y la femenina de los adjetivos con terminaciones puestas en negrita. Es la única parte del manual donde se asocia el género con las terminaciones. Pero también es importante señalar que se trata de terminaciones de adjetivos, no de sustantivos.

4		Gramática Adjetivos de nacionalidad	
Completa las tablas y explora cómo funciona el género.		6	
Masculino	Femenino	Masculino acabado en -o	Femenino acabado en -a
cocinero		austriaco	austriaca
	peruana	sueco	sueca
argentino		noruego	noruega
	colombiana	hondureño	hondureña
turco		Masculino acabado en consonante	Femenino que añade una -a
	directora	alemán	alemana
alemán		francés	francesa
español		portugués	portuguesa
	periodista	español	española
protagonista		Masculino y femenino iguales: acabados en -í, -ense y -a	
	actriz	marroquí, iraní	
		costarricense, canadiense	
		belga, croata	

En cuanto a los sustantivos cuyos referentes son de seres humanos, si presentan una moción genérica, siempre están presentes tanto la forma masculina como la femenina. En una actividad (A1: pág. 52) en la que se habla de relaciones personales, todos los sustantivos están clasificados y ordenados como podemos observar en:

Es **un conocido**. Es **una conocida**.
 Es un **compañero de trabajo/clase**. Es una **compañera de trabajo/clase**.
 Es **un amigo**. Es **una amiga**.
 Es **mi novio**. Es **mi novia**.
 Es **mi marido**. Es **mi mujer**.
 Es **mi pareja**.
 Es **mi ex**.

Los nombres comunes en cuanto al género se diferencian mediante artículos y adjetivos variables que los acompañan. En otras palabras, los sustantivos acompañados de artículos y adjetivos, y los adjetivos variables en ambas formas son los más vistos en

las primeras unidades del presente manual.

Se complementa la enseñanza del género de los adjetivos con la terminación *-e* de los adjetivos invariables y los adjetivos de colores, en los que se distinguen las formas flexivas del género y las invariables. En lo que se refiere a los participios, se diferencian los casos en los que funcionan como adjetivos y en los que forman parte del pretérito perfecto. Se destacan las formas flexivas de género que no solo están presentes en los pronombres indefinidos, los pronombres acusativos, los números ordinales sino también en muchas estructuras gramaticales que las contienen. Es decir, el manual da importancia a las formas flexivas de género en los casos donde pueda ocurrir la discordancia. Tomamos dos casos como ejemplo (A2: pp 40 y 49):

- a) En vez de explicar que *estar + participio/adjetivo* cuya forma debe concordar con el sujeto en género indica el estado del objeto, están señaladas oraciones de:

El **ordenador** está **estropeado**.

La **impresora** está **estropeada**.

Los **ordenadores** están **estropeados**.

Las **impresoras** están **estropeadas**.

-La ventana está **rota**.

-Estas bolsas están **hechas** de un plástico reciclable.

- b) A la hora de aprender las frases exclamativas, en lugar de poner *Qué + nombre + tan + adjetivo*, nos explica con:

Qué bolso tan bonito!

Qué bonito (es este bolso)!

Qué chaqueta tan bonita!

Qué bonita (es esta chaqueta)!

Qué bolsos tan bonitos!

Qué bonitos (son estos bolsos)!

Qué chaquetas tan bonitas!

Qué bonitas (son estas chaquetas)!

Como señala el propio autor, esto sirve de observación y descubrimiento de las reglas gramaticales por parte de los alumnos. En muchos casos, “deberemos entrenarnos en la producción de enunciados que ejemplifiquen las reglas”,⁷⁶ ¿pero por qué el alumno no puede tomar la iniciativa en resumir las reglas a través de los enunciados ejemplificados? El objetivo consiste en que el alumno pueda producir correctamente las oraciones en lugar de las reglas. Lejos de considerarse redundantes, las formas flexivas de género y de número aparecidas resultan necesarias para la

⁷⁶ Bitácora A1, Curso de español Neus Sans Baulenas, Ernesto Martín Peris, Agustín Garmendia, Difusión 2011, Pág. 9

adquisición de ELE. Una pequeña modificación puede suponer un gran cambio de perspectiva en cuanto a la enseñanza de la gramática en la L2.

3.3.1.2 *Habla:A1-A2 (2011)*

Dirigido a trabajadores inmigrantes alfabetizados, en este manual ni siquiera están presentes los términos como sustantivo, adjetivo, masculino ni femenino que suelen aparecer en los manuales de ELE. Lo elegimos como otro modelo que representa una perspectiva más funcional.

En cuanto a las nacionalidades, en lugar de clasificar algunas de las terminaciones como irregulares o de excepciones, se han enumerado:

El es marroquí	Ella es marroquí
... tunecino.	... tunecina.
...senegalés	...senegalesa.
...estadounidense.	...estadounidense.

Cuando los aprendices llegan a la parte del léxico, los sustantivos van acompañados bien de artículos o bien de pronombres indicativos con sus correspondientes formas flexivas, resaltados en color negrita. Es decir, aparte de las nacionalidades, el género, en la mayoría de los casos, se enseña mediante la adjunción de determinantes y modificadores tanto en el caso de sustantivos derivados como en el de los compuestos. Una de las características que diferencia este manual de otros consiste en los numerosos adjetivos que llevan ambas formas, tanto la masculina como la femenina. Cuando se trata de objetos, los adjetivos concuerdan con el núcleo en género y número, por ejemplo:

ojos (tener) azules, negros, verdes, grandes, pequeños, etc.;
piel (tener/ser morena, blanca).

Cuando se refiere a los seres humanos, los adjetivos que modifican los sustantivos casi

siempre se presentan de esta manera: *aspecto (ser) gordo/a, delgado/a, fuerte, etc.* Asimismo, existen textos en los que el protagonista del cuento o el sujeto de la descripción es de género femenino, lo cual hace que los aprendices se familiaricen con la forma femenina.

3.3.1.3 Otros manuales destacados

Curso Intensivo A1 Libro del alumno (2010): En la primera unidad, el género se introduce mediante los adjetivos de nacionalidad, en los que el género masculino se relaciona con la consonante *l* en *español* y la vocal *-o* en *italiano*, mientras el femenino con la vocal *-a*. Además destacan las formas invariables tales como *estadounidense, canadiense, marroquí iraquí*

Los sustantivos están divididos en los de género masculino, femenino y los comunes en cuanto al género (están presentes la forma masculina y la femenina), a los que pertenecen, respectivamente, las terminaciones *-o, -e, consonante, -or, -aje; -a, -ción, -sión, e -ista, -ente, -ante*. Todos los sustantivos están acompañados del artículo definido singular en negrita. De la misma manera, se adjuntan los sustantivos de excepción debajo de cada casilla con la interjección, *¡Ojo!*, por ejemplo, *el tema, el problema, la mano, la radio, la moto, el presidente/la presidenta, el cliente/la clienta*. (Los días de la semana y las cuatro estaciones van acompañados de los artículos definidos mientras que los meses no). El género de los adjetivos se introduce en las descripciones de personas, destacando que deben concordar en género y número con el nombre al que acompañan con terminaciones en letra negrita.

Agencia ELE I A1+ (2008): en la introducción las dos categorías de género y número, aparecen juntas. Están presentes tanto las formas singulares y las plurales como las formas masculinas y femeninas. Por ejemplo, con la palabra *niño*, se muestran sus variantes flexivas: *el niño, los niños, la niña y las niñas*. Además, aparecen de color rojo los artículos definidos que los acompañan y los morfemas flexivos de número. Los sustantivos de ocupación y profesiones, se diferencian en varias casillas con las

terminaciones *-o/-a*, *-ista*, *-or/a*. Sin embargo, al presentar las formas flexivas de género con una omisión de la raíz en la femenina: *profesor/-a* y *enfermero/-a*, a primera vista para los alumnos de nivel inicial, tal omisión podrá provocar cierta confusión. Con respecto a los temas de nacionalidades y colores, están presentes en la flexión de adjetivos, diferenciándose las terminaciones *o/a*, *consonante/+a* y los invariables.

Pasaporte, A1, (2007): Cuando se enseñan a los alumnos los nombres de países, aparecen también los adjetivos de nacionalidad, pero los autores no diferencian las terminaciones, sino simplemente ponen juntas las dos formas, tanto las regulares como las irregulares. A continuación, se explican detalladamente las formas plurales masculinas de los términos de parentesco, por ejemplo, los padres, cuyos referentes son el padre y la madre. Esta cuestión puede llevar a confusión a los aprendices y es poco mencionada en los manuales de ELE (en el *Aula* también).

Los nombres animados y adjetivos que presentan la moción genérica están marcados con *-o/a*. Sin embargo, los adjetivos que aparecen en los ejercicios son mayoritariamente de género masculino. Por último, al mismo tiempo que se señalan que la mayoría de las palabras que terminan en *-o* son masculinas y las en *-a*, femeninas, hacen hincapié en la importancia de aprender las palabras con su artículo para conocer su género.

Aula A1 /Aula Internacional A1 (2003,2005): al igual que otros manuales de ELE, el género se introduce mediante sustantivos de nacionalidades y profesiones, diferenciando los dos sexos opuestos según terminaciones *-o/a*, *-consonante/consonante +a* y destacando las invariables *-ista*, *-e*, *belga*, *marroquí* y *estadounidense*. Muy pocos manuales prestan atención a la concordancia, mientras que el *Aula* dedica una parte específica a explicar la concordancia dentro de los sintagmas nominales con los artículos y terminaciones en negrita. Asimismo, han añadido el caso de la elipsis de sustantivo en *artículos definidos + adjetivos*.

El género de los adjetivos que describen caracteres personales también se explica a través de terminaciones, poniendo de manifiesto las invariables *-e*, *-ista*, y *-al*. Las

dos versiones del *Aula* son muy parecidas en cuanto al tema de género. Sin embargo, en la última versión, en el capítulo donde se abordan las profesiones se explica la tendencia a diferenciar el género mediante la modificación en la terminación no a través del artículo, como *una jueza*, *una médica*, etc. Se enumeran sustantivos masculinos terminados en *-a* y sustantivos femeninos acabados en *-o*: *el idioma*, *la moto*, *la mano*, etc. Por último, se dedica una parte a los casos de las palabras femeninas en forma singular que empiezan en la *a* tónica, *el aula* y *el ave*.

3.3.2 Observaciones comparativas

3.3.2.1 Campo semántico y género gramatical

Como hemos mencionado, en los manuales, debido a su enfoque comunicativo, los sustantivos y adjetivos suelen estar divididos y distribuidos según sus respectivos campos semánticos. Por ejemplo, los que indican profesiones y nacionalidades se agrupan bajo la etiqueta identificación personal: *médico/a*, *profesor/a*, *periodista*, *español/a*, *estadounidense*, etc. La etiqueta de parentesco en *abuelo/a*, *padre/ madre*, *hijo/a*, *yerno/ nuera*, etc. Ambas etiquetas, generalmente se encuentran en las primeras unidades del libro, aunque el orden de la presencia puede variar.

La introducción del género gramatical comienza con estas agrupaciones señaladas. En principio, parece natural que la interpretación del género gramatical, se formule a partir del género natural, dado que el primero dota de cierta base semántica, que es el sexo. En lo que se refiere a las formas, al fijarse en ellas, los aprendices se dan cuenta de que la oposición del sexo y la del género gramatical en *médico/a* y *abuelo/a* (los sustantivos que presentan la moción genérica) corresponden, en algunos casos, a la distinción *-o* y *-a*; A pesar de que *padre* y *madre* (los heterónimos) llevan dos formas o raíces distintas, la distribución de género sigue siendo conforme a la diferenciación de sexo. Algunos sustantivos y adjetivos como *periodista* y *estadounidense* (los nombres comunes en cuanto al género y los sustantivos invariables), no sufren ningún cambio formal a la hora de recibir el género gramatical. Así que los aprendices perciben

y piensan en las correlaciones entre las formas y el género. Sin embargo, la percepción y la construcción mental de las formas flexivas no se llevan a cabo de la misma manera que se construyen los campos semánticos, ni al mismo ritmo: son dos procesos y criterios distintos y no coinciden necesariamente el uno con el otro. Las palabras que semánticamente pertenecen al mismo campo, pueden presentar morfológicamente uniformidad y regularidad limitadas entre ellas. No estoy negando los temas clasificados según sus funciones comunicativas, ni mucho menos el enfoque léxico y el comunicativo. No obstante, cabe preguntarse si es la única manera de que la forma gramatical encaje en los contenidos dentro del ámbito comunicativo. En mi opinión, esta es la razón por la que gran parte de los conocimientos gramaticales de género se concentran en las primeras unidades de los manuales, teniendo en cuenta lo variada que es la asignación de género de los vocabularios básicos.

3.3.2.2 Terminaciones, reglas y excepciones

Se establece una diferencia entre los manuales que toman las terminaciones *-o* y *-a* como regla fundamental y principal del género nominal y aquellos que no lo hacen. Como hemos señalado en las partes anteriores, tal consideración puede suponer un cambio total de enfoque y de la enseñanza del género gramatical en la L2. Concretamente, va a determinar los contenidos gramaticales que se desarrollan a lo largo de las actividades didácticas y, sobre todo las formas de presentarlos. Hoy en día la mayoría de los manuales siguen estableciendo correlación entre las formas y el género. Por un lado, Harris (1991) opina que no existe necesariamente una correspondencia uno y otro. Las terminaciones no son marcas de género sino marcas de palabra. Por otro lado, *-o* y *-a* constituyen un elemento importante en cuanto a la asignación del género.

Dentro de los que ponen de relieve las terminaciones *-o* y *-a*, resaltándolas en colores, algunos manuales las utilizan exclusivamente para explicar el género de los adjetivos, mientras que otros las aplican tanto para los sustantivos como para los adjetivos. Incluso en algunos casos están presentes a la vez bajo la etiqueta *-o*

(masculino); *-a* (femenino). Con respecto a los sustantivos, una vez que las terminaciones están asociadas con el género, se suele observar una distinción entre “regla” y “excepciones”. Se considera *regla*, por ejemplo, *la mayor ía de los sustantivos terminados en -o y -a*, son de género masculino y femenino respectivamente; las *excepciones* o los llamados *intrusos*, definidos en el manual *Nuevo prisma A1*, son los que contradicen la regla. En numerosas ocasiones, las reglas siempre quedan claramente separadas de todo aquello que se agrupa bajo la etiqueta “excepciones”.

Los adjetivos no se clasifican de la misma manera. Aun cuando se mencionan y se asocian las terminaciones *-o* y *-a* con la forma masculina y la forma femenina, junto con los adjetivos invariables de género y los acabados en consonante, cuyas formas femeninas se llevan a cabo mediante la adjunción de *-a*, todos se incluyen en un cuadro y se consideran como casos diferentes. En algunos manuales se distinguen los adjetivos según las terminaciones, mientras que en otros, por ejemplo, aparecen: *Él es marroquí—Ella es marroquí* en lugar de *tunecino-tunecina*.

3.3.2.3 Sustantivos y las clases de palabras concordadas

En los manuales de ELE existen dos estrategias principales que explican el género gramatical de las distintas clases de palabras: una hace referencia a los mismos sustantivos, puesto que los sustantivos contienen el rasgo inherente y el objeto se ha convertido naturalmente en el punto de partida; la otra estrategia se encuentra en los artículos y los adjetivos, que deben concordar con el sustantivo en género y en número. Es decir, una de las estrategias empieza por explicar el sustantivo masculino y el femenino, mientras que otra, parte de los artículos (*el, los, la, las*) y las asociaciones con sustantivos correspondientes, *soy chino/china*. Aun cuando sea inevitable explicar el género nominal al asociar los artículos con los sustantivos, la asociación entre estas dos clases de palabras queda construida desde el principio. Desde mi punto de vista, en lugar de confundir y mezclar el género de los sustantivos con otras clases de palabras, debe establecerse un cambio de orden y prioridad en su tratamiento. La segunda estrategia concede prioridad y más importancia a la concordancia, única manifestación

del género en su uso.

Frente a sustantivos como *dú* y *mano*, los aprendices no tienen por qué tomarlos como excepciones de la regla, simplemente basta con saber qué artículo los antepone, bien el artículo masculino o bien el femenino. No se incluyen aquí los sustantivos femeninos de forma singular que empiezan por *a-* tónica acompañados del artículo masculino, *el agua*, *el aula*, etc. Una vez que está establecida la asociación automática, el alumno la considerará como si fuera una misma unidad. De esta manera, los aprendientes van adquiriendo el género en vez de aprenderlo. Lo mismo puede ocurrir con los adjetivos, pero es importante tener en cuenta que la asociación entre artículo y sustantivo es la que mayor frecuencia tiene.

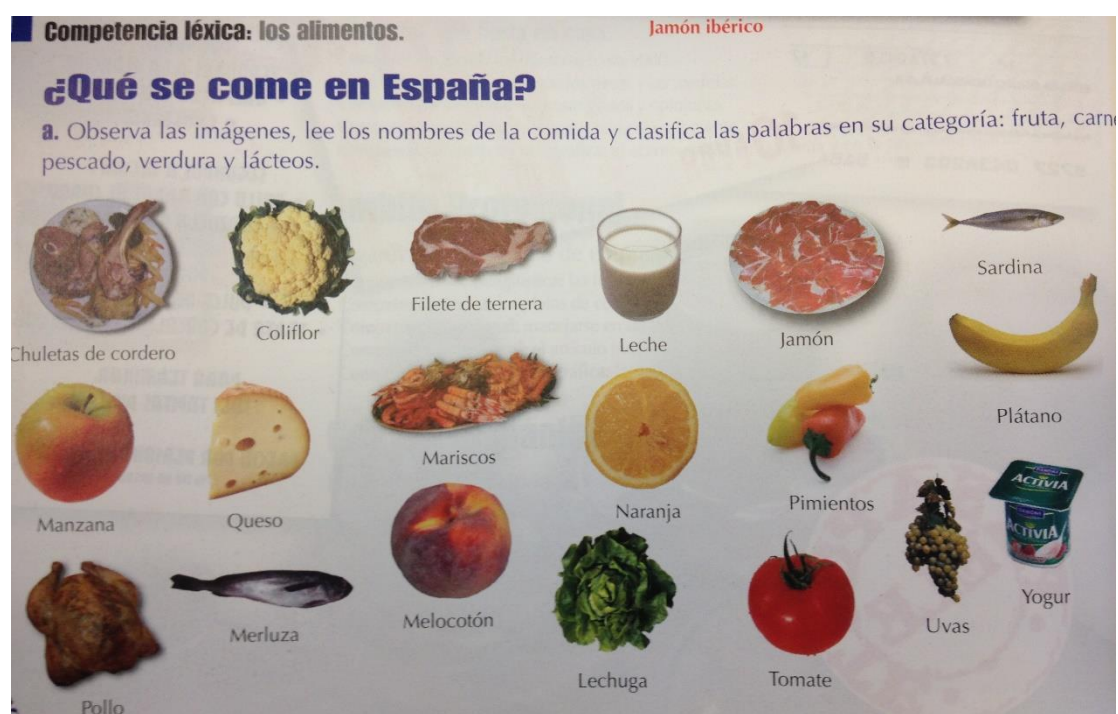
Con respecto al género de los nombres propios y las siglas, no suelen aparecer en los manuales de ELE, por lo menos no son tratados como un tema. En la segunda unidad del manual *Sabes*, aunque se explica de qué tratan *DNI* y *NIE*, lamentablemente las siglas no van acompañadas de artículo. Esto implica que los alumnos seguirán confusos y desconcertados a la hora de usarlas.

3.3.2.3.1 Niño, niña y el niño, la niña, (el niño bonito)

De acuerdo con lo que señalamos arriba, los sustantivos, que suelen estar agrupados en función de los campos semánticos también pueden presentarse de maneras distintas. La diferencia consiste en que, las palabras empleadas para nombrar el hogar, las partes del cuerpo o la comida van acompañadas de artículos. Pedagógicamente la enseñanza del léxico, se limita a enseñar el significado semántico, aspecto que se ha enfatizado en la clase de ELE. ¿Es cierto que el significado y la forma compiten y no se coordinan en ningún momento ni de ninguna manera en la distribución de la atención? En mi opinión, un artículo antepuesto no afectará nada al aprendizaje semántico del sustantivo. Si se me permite, los dibujos y gráficos ilustrativos de colores vivos son numerosos y, en ocasiones, redundantes y pueden distraer bastante a los aprendientes.

Existen tareas en las que los aprendices deben marcar los números

correspondientes a ciertos objetos delante de los sustantivos, una vez cumplidas estas tareas, quedarían totalmente ignoradas las clases de palabras que los puedan acompañar en la concordancia de género y número, así como las formas de los propios sustantivos. En otras tareas donde se trata la competencia léxica, se presentan varias imágenes preciosas de alimentos con sus correspondientes nombres señalados y se les pide a los alumnos que las observen, lean sus nombres y las clasifiquen según su categoría: fruta, carne, pescado, verdura y lácteos (*Pasaporte A1*). Cabe preguntarse: ¿qué otro sentido tiene un ejercicio como este si las categorías de la comida son conocimientos extralingüísticos?



A pesar de incluir palabras como *leche*, *coliflor*, *yogur*, cuyo género puede confundir a los alumnos, no se explica con qué artículo se asocian ni con el uso que tienen en un enunciado real. Después de que los estudiantes observen las imágenes, lean los nombres en voz alta y los clasifiquen semánticamente, el problema seguirá pendiente de resolución. Así se dejan escapar de manera involuntaria muchas oportunidades para aprender o adquirir el género.

3.3.2.3.2 Las formas flexivas de género de los adjetivos

Los adjetivos suelen aparecer con los sustantivos para modificarlos, excepto cuando funcionan como atributo, por ejemplo, *es español* o *está nerviosa*, casos en los que está el núcleo el sujeto. Se aconseja reservar los sujetos y garantizar una presencia igual de la forma masculina y la femenina, puesto que se observa en muchos casos la posición predominante de la forma no marcada. Generalmente la forma no marcada y la marcada de género de los adjetivos se presentan bien a través de *bonito/a*, o bien mediante *bonito/bonita*. Lo mismo ocurre con los sustantivos que tienen la moción genérica. Pero peor es el caso de los sustantivos. Por ejemplo, *niño/a* y *niño /niña*, como ya hemos explicado anteriormente, aunque comparten la misma raíz *niñ-* y morfológicamente son variantes de una misma palabra, siguen siendo semánticamente palabras distintas y no vemos por qué hay que omitir la forma femenina. Por último, los adjetivos demostrativos, los posesivos e indefinidos, suelen aparecer en las unidades próximas.

3.3.2.4 El género y el número

Como ya se ha mencionado más arriba, existe una tendencia a asociar el género y al número en una gran parte de los manuales actuales. Se presentan al mismo tiempo tanto las formas flexivas de género como las flexivas de número con el fin de ayudar a los alumnos a lograr una adquisición completa. Esta tendencia es más propia de los manuales cuyo enfoque de la enseñanza de género parte precisamente de los artículos y adjetivos.

Generalmente en los manuales de ELE la regla de concordancia se explica de una manera explícita. Sin embargo, a diferencia de los casos en que las explicaciones gramaticales se limitan a ser nombradas, cabe destacar a los manuales que lo especifican todo con ejemplos y ejercicios para que los alumnos practiquen. De esta manera, se fomenta el conocimiento específico del género y las cuatro formas flexivas, a saber, la forma singular masculina, la singular femenina, la plural masculina y la plural

femenina. Asimismo pasa con los pronombres demostrativos, los posesivos, los acusativos, y, en general cualquier caso donde se exija la concordancia de género. En suma, se trata de dos enfoques diferentes.

Son pocos los manuales que explican de manera explícita la diferencia entre *los niños* y *las niñas*: mientras los referentes de los sustantivos femeninos de forma plural son exclusivamente de sexo femenino, los sustantivos masculinos de forma plural pueden designar tanto seres de sexo masculino de corta edad como a los de ambos sexos. Según los manuales, el valor genérico del masculino puede aprenderse de manera implícita, recurriendo al contexto y a los conocimientos extralingüísticos.

3.3.2.5 Formas de *input* y *output*

Aunque los manuales suelen explicar explícitamente la mayoría de las reglas gramaticales a través del *input* escrito, en el caso del género se puede detectar un notable aumento cuantitativo del *input* auditivo dedicado a las formas concordadas del género. Por ejemplo, en lugar de proponer a los estudiantes consultar el género de cada sustantivo en un diccionario o proporcionarles el género directamente para que puedan aprenderlo de memoria, se plantean ejercicios de escucha atenta de una grabación, donde los alumnos pueden descubrir la concordancia de género a través de la asociación de artículo-nombre o nombre-adjetivo. El objetivo de esta técnica consiste en dirigir la atención de los aprendientes hacia las formas concordadas a través de la audición, que constituye una parte importante del *input*.

En cuanto al *output* del género, ya no se limita a la elaboración de ejercicios mecánicos por escrito. Muchos manuales ponen énfasis también en la producción oral, empezando por grupos nominales y adjetivales concordados. Abundantes juegos y unidades didácticas sirven de materiales complementarios para cumplir tal fin.

3.3.2.6 Elaboración según niveles

Actualmente casi todos los manuales de uso general de ELE están elaborados

según los niveles. En cuanto al género gramatical, la mayoría de las explicaciones gramaticales se centran principalmente en los niveles iniciales A1-A2, sobre todo en las primeras unidades de los manuales de A1. Raras veces se mencionan en los niveles intermedios y superiores los casos en los que el cambio de significado se expresa a través del cambio de género, tampoco se mencionan los epícenos, ni los términos de género distinto en las variedades del español. Lo mismo ocurre con los sustantivos cuyas terminaciones tienen cierta correlación con el género. Es de suponer que todo esto se adquiere naturalmente a través del aprendizaje del léxico, por eso no resulta necesario enfatizarlo más gramaticalmente. Si en la gramática se deja de atender al género y la enseñanza de léxico también lo ignora o no le presta la atención suficiente, los alumnos se verán obligados a aprender y adquirir (si lo consiguen) una gran parte del género gramatical de manera autodidacta. En síntesis, las unidades vinculadas al género gramatical no cumplen estrictamente el *PC* del Instituto de Cervantes.

3.3.2.7 Gramática pedagógica

Un viejo proverbio chino dice que mejor que dar pescado es enseñar a pescar, y esa la clave de la gramática pedagógica y el paradigma OHE que se trata en el capítulo siguiente. Muchos manuales se limitan a explicar el género gramatical y las reglas de la concordancia. Son pocos los que proponen una mirada observadora que descubra por sí misma los rasgos morfológicos y sintácticos del género. Este hecho supone un reto para los profesores y los autores de manuales de ELE. Más adelante, se trata este tema en nuestra propuesta pedagógica.

3.3.3 Resumen

Con el motivo de conocer mejor y de forma más completa los materiales que se han utilizado a la hora de enseñar el género gramatical, en el presente apartado se ha hecho un análisis de varios manuales de ELE actuales partiendo de la comparación de diferentes vertientes. Esto nos ha permitido observar con atención los enfoques y

métodos pedagógicos empleados en las actividades didácticas.

Características	Manuales con perspectivas tradicionales	Manuales recientes con nuevas perspectivas
Diseño y enseñanza del léxico y del género gramatical	Partiendo del enfoque comunicativo y el enfoque léxico, los sustantivos y adjetivos se engloban según los campos semánticos a los que pertenecen.	Partiendo del enfoque comunicativo y el enfoque léxico, los sustantivos y adjetivos se engloban según los campos semánticos a los que pertenecen.
Terminaciones –o y –a Reglas y excepciones	Ponen énfasis en las terminaciones en general y se distinguen las reglas y excepciones.	Raras veces acuden a las terminaciones y no se definen los casos particulares como excepciones.
Estrategias de diferentes puntos de vista	Presentan el género nominal empezando por los propios sustantivos.	Presentan el género nominal empezando por el género de los artículos y adjetivos, haciendo hincapié en la concordancia.
<i>Niño, niña y el niño, la niña, el niño bonito</i>	Los sustantivos se presentan tal y como están escritos en una lista de vocabulario.	Los sustantivos siempre van acompañados de artículos o/y adjetivos correspondientes.
<i>Niño/a y niño/niña Bonito/a y bonito/ bonita</i>	Los sustantivos y adjetivos se presentan principalmente mediante la forma no marcada, y la forma marcada, mediante la adjunción de –a.	Los sustantivos y adjetivos se presentan principalmente en sus formas completas.
Género y número: las formas flexivas	Suelen estar presentes solo sustantivos y adjetivos no	Suelen estar presentes todas las formas flexivas, tanto de

de género y de número	marcados y de forma singular.	género como de número.
Formas del <i>input</i> y el <i>output</i>	El <i>input</i> y el <i>output</i> suelen realizarse mediante ejemplos y ejercicios mecánicos y por escrito.	El <i>input</i> se realiza, además, mediante ejemplos y ejercicios auditivos y el <i>output</i> se enfoca en la producción oral.
Elaboración según los niveles	Los contenidos vinculados al género se centran principalmente en los niveles iniciales A1-A2.	Los manuales de niveles intermedios y avanzados aún no están publicados.
Gramática pedagógica	Los profesores explican y enseñan las reglas, y los alumnos las aprenden.	Los profesores animan a los alumnos a observar y descubrir los rasgos del género y su concordancia.
Sexismo y ELE	Tema no mencionado.	Se explican la tendencia a diferenciar el género mediante la moción en la terminación en lugar del artículo, y sustantivos de forma femenina que antes no existían.

Tabla 5. Comparaciones de los manuales de ELE

IV La ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL GÉNERO GRAMATICAL EN ELE

4.1 La adquisición-aprendizaje del género gramatical en L1 y L2/LE

Un análisis completo de la adquisición de L1 y la de L2 debe incluir un análisis de errores producidos por niños de L1 y estudiantes de L2. Numerosos estudios ya realizados prueban que los estudiantes disponen de un sistema dinámico muy parecido al que tienen los niños a la hora de adquirir su lengua materna, por lo menos en cierta medida, siguen el mismo orden de etapas (Corder, 1981). Cuando el proceso de aprendizaje de L2 es más una recreación que una reconstrucción, se asemeja más al proceso de adquisición de la lengua materna. Recordemos en este punto el caso del chino, donde no existe el género gramatical. El hecho de que el aprendizaje de una L2 o la interlengua tengan sus propias características no supone que no se extraiga una enseñanza de la adquisición de una L1. Los factores que actúan en el proceso de adquisición de lenguas son similares y las diferencias se encuentran en los resultados que se adquieren. Por ello, se realizará un análisis del proceso de adquisición de L1 en niños antes de presentar nuestra propuesta gramatical.

De acuerdo con los estudios ya realizados sobre la adquisición de la concordancia de género en L1, los niños que adquieren el español como su lengua materna, cometen pocos errores de género en comparación con otros tipos de errores morfológicos, tales como la concordancia de persona y tiempo en el sistema verbal (Mariscal 2008), en contraste con el porcentaje elevado de errores cometidos por los aprendientes de ELE (Fernández Garc ía, 1999). A continuación, nos enfocaremos en las estrategias que los niños nativos aplican en el proceso de adquisición de la L1.

4.1.1 Adquisición del género gramatical en L1

4.1.1.1 Rasgos semánticos y morfológicos de la adquisición del género en L1

Sea para los aprendices de ELE o para los niños nativos de español, el género gramatical se caracteriza por sus rasgos tanto intralingüísticos (morfosintácticos) como extralingüísticos (correlación con el género natural). En cuanto a la estrategia que los niños adoptan para manejar estos factores, existen dos tipos de explicaciones principales:

1) La primera explicación está en relación con la llamada *teoría del género natural* (Mulford, 1983, 1985; Mills, 1986 apud Pérez Pereira, 1990) cuya idea principal consiste en que es el género natural de los seres animados el que, en un principio, ayuda y guía a los niños a formar esa distinción lingüística del género de los nombres. El concepto de género natural o de sexo, se establece cuando el niño empieza a conocer a los distintos miembros de su familia (papá, mamá, abuelo, abuela, tío, tía, etc.) y a identificarse como niño o niña. De acuerdo con los estudios ya realizados, este proceso se produce cuando los niños cumplen aproximadamente 2:6 años de edad. A partir de ahí a medida que su competencia cognitiva va desarrollándose, los niños aprenden a trasladar el género natural al gramatical y extender esa diferenciación a otros nombres inanimados. Los defensores de esta primera explicación sostienen que los niños no prestan atención a la información intralingüística, como los sufijos y los determinantes (artículos, demostrativos, ordinales, etc.), sino que se fijan fundamentalmente en la información extralingüística, la base semántica. Es decir, el ser humano no es capaz de producir expresiones lingüísticas de una manera adecuada y correcta si se trata de un concepto que no puede entender ni procesar. A priori, la teoría del género natural parece razonable. A continuación, presentamos la argumentación que refuta dicha teoría.

2) Existe otra explicación que señala que cuando los niños aprenden a hablar prestan especial atención a las propiedades formales del lenguaje llegando, incluso a veces, a ser esta muy intensa, razón por la que son capaces de captar regularidades en los contextos lingüísticos en los que aparecen las palabras (Maratsos, 1983, 1988;

Maratsos y Chalkley, 1980; Karmiloff-Smith, 1983, 1986 apud Pérez Pereira, 1990). Es decir, a través de la información extralingüística y la intralingüística, los niños fijan cuál es el género de un nombre y su concordancia con otras palabras de la oración. Entre los investigadores que dan importancia a los recursos intralingüísticos, cabe destacar a Miguel Pérez (1988, 1990), cuyo estudio experimental presta apoyo a esta misma perspectiva. Según su experimento con 160 niños hispanohablantes de entre 4 y 11 años de edad, se extrae que:

- a) Los niños muestran una tendencia a atribuir el género masculino a los nombres desconocidos.
- b) Los niños prestan más atención a las claves intralingüísticas que a las extralingüísticas.
- c) En situaciones en las que las reglas morfofonológicas contradicen las reglas sintácticas, los niños prestan más atención a las últimas.

(Pérez Pereira, 1990: 73-91)

Otros estudios también han aportado argumentos a favor de la segunda explicación: errores de sobremarcación y sobrerregulación en los sufijos, cometidos por niños muy pequeños, indican que estos cuentan con una gran sensibilidad ante las claves intralingüísticas, lo cual se puede observar, en muchos casos, antes de que la distinción de género natural se forme.

Desde mi punto de vista, a pesar de que la teoría del género natural tiene fundamento, no podemos negar que con cada frase nominal que se le transmite al niño, este deberá asimilar ciertas informaciones morfofonológicas y sintácticas proporcionadas por el propio sistema lingüístico, puesto que ante todo los niños son *oyentes nativos*, y reciben los estímulos morfofonológicos, aunque no conozcan con exactitud los correspondientes semánticos ni sus referentes. No se puede ignorar la importancia del estímulo morfofonológico en la primera etapa de desarrollo. Durante el proceso de adquisición resulta complicado deducir el momento en el que uno de estos factores (extralingüístico o intralingüístico) empieza a ejercer una mayor influencia sobre el otro. Hasta el momento, la mayoría de los estudiosos sostiene que cuanto más pequeños son los niños, más tendencia tienen a acudir a los rasgos intralingüísticos (Cain, 1985; Pérez-Pereira 1988, 1990). Según lo expuesto, se puede deducir que en

realidad, la vinculación entre la diferenciación genérica y la distinción de sexo conlleva un nivel más alto de abstracción y, al mismo tiempo, requiere una competencia cognitiva más desarrollada, de la que evidentemente los niños pequeños no disponen, mientras que las informaciones morfofonológica y sintáctica contienen reglas que les resultan más accesibles.

4.1.1.2 Desde la perspectiva cognitiva

Sonia Mariscal (2008) opina que, a diferencia del aprendizaje del género gramatical en L2, el desarrollo de adquisición en L1 ha sido un proceso gradual, empezando por lo pequeño. Los niños, en lugar de aprender a producir correctamente sintagmas nominales, adjetivales y oraciones de relativo dentro de un periodo de tiempo reducido, anteponen a los sustantivos sílabas o elementos parecidos a las vocales. Por ejemplo, el caso de *Əp é(el pez)*, registrado en el estudio de Mariscal (2008), lo produce un niño de 2 años de edad señalando un pez. Esto demuestra que los niños adquieren el género a muy corta edad a través de la concordancia entre el artículo y el sustantivo, aunque no sean conscientes del funcionamiento del género ni de la concordancia. Fonéticamente lo perciben como un conjunto fónico y asocian el objeto determinado con la función definida del artículo *el*. A pesar de que, en ocasiones, se detecta la omisión de artículos (Hernández-Pina, 1984)⁷⁷ y sus formas diferentes⁷⁸, el acto de rellenar el espacio o hueco delante del sustantivo supone el primer paso y base fundamental de la adquisición del género y su concordancia.

Las producciones van perfeccionándose hasta llegar a ser idénticas a las de los adultos. A lo largo de este proceso, los niños cometen los mismos errores que los aprendientes de L2, tales como las sobregeneralizaciones en **mota rota* en vez de *moto rota*, *tierra *azula* en lugar de *tierra azul*, entre otros (Hernández-Pina, 1984). Asimismo, presentan confusiones con nombres problemáticos, pero siempre teniendo

⁷⁷ Hernández-Pina, Fuensanta (1984): *Teorías psico-sociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*, Siglo XXI, Madrid.

⁷⁸ Una niña informante produjo en la misma sesión del experimento de Mariscal el sustantivo *pies* en formas de *apes*, *pes*, *epes*.

en cuenta los factores semánticos, morfosintácticos y fonológicos. Pasa lo mismo con los adjetivos, en un principio, las producciones adjetivales son muy limitadas. Puede ser que los niños no estén preparados. Sin embargo, empiezan por los adjetivos prototípicos acabados en moción genérica y los posponen al sustantivo: *tonto-tonta, bueno-buena, guapo-guapa*, etc. (Harris, 1991). Además, Pérez Pereira (1991) señala que los niños muestran una fuerte tendencia a modificar sustantivos desconocidos con adjetivos de forma masculina. El autor lo explica con los rasgos marcado y no marcado del género. Es muy posible que a muy corta edad, los niños ya sean capaces de distinguir el valor genérico del sustantivo masculino del valor específico del femenino, por ejemplo, la palabra *niño*, que tiene alta frecuencia de uso, en la forma plural de *los niños*, se interpreta en la mayoría de los casos como *niños varones* y *niñas* en lugar de *niños varones exclusivos* y, además, es modificado por adjetivos de forma masculina. Esta realidad ayuda a los niños a deducir que el género masculino abarca más entidades y aceptar la posibilidad de incluirlas. Así que les parece más seguro emplear la forma general masculina que la exclusiva femenina. Fenómeno parecido se ha detectado en las producciones de los aprendientes de ELE. Siendo más conservadores, no se atreven a emplear modificadores con los sustantivos que desconocen, y prefieren reflejar el género masculino a través de los artículos.

Mariscal (2008) enumera en las siguientes tablas las características del artículo definido y el marcador de género en adjetivos que favorecen y desfavorecen la adquisición, las cuales son aplicables también al caso de ELE.

Tabla 6.

Características formales de artículos definidos que favorecen (+) y desfavorecen (-)

la adquisición:

(+)	(-)
Alta frecuencia en el <i>input</i> .	Artículos definidos son unidades átonas.
Posición fija (ART+N).	Artículos definidos son monosilábicos.
ART+N forma una unidad de entonación.	Diferencias fonéticas sutiles entre formas masculina y femenina.

Tabla 7.

Características formales del marcador de género en adjetivos que favorecen (+) y desfavorecen (-) la adquisición:

(+)	(-)
Posición final, situado en el fin del <i>stem</i> .	Frecuencia relativamente baja, elementos no silábicos (son asimilados por la ra <i>z</i>).
Átono, pero insertado en un modelo y átonico.	Diferencias fonéticas sutiles entre morfemas prototípicos masculino y femenino (-o, -a).
Repetición de elemento vocálico en frases como <i>la casa roja</i> , <i>el niño tonto</i> , <i>otra casa</i> , <i>otro niño</i> .	Hay también casos frecuentes pero no prototípicos (grande) y excepciones (mano pequeña, otra mano).

Mariscal (2008)

Los niños nativos de español, cometen errores parecidos a los aprendices adultos, por ejemplo: un mayor número de empleo erróneo del masculino por el femenino; se detectan errores de género en relación a los sustantivos prototípicos y no prototípicos; se observa variabilidad de intra-tipo en producciones espontáneas.

Para Lieven & Tomasello (2008) el aprendizaje de la lengua de un niño también está basado en el uso, y al igual que los adultos, los niños establecen un inventario de construcciones interrelacionadas. Este inventario está constituido por el léxico específico o con pocos huecos para realizar sustituciones. A medida que crecen y van desarrollando sus habilidades cognitivas, esta red lingüística va siendo cada vez más abstracta, esquemática y compleja. Una de las pruebas consiste en que el niño llega a ser capaz de insertar un nuevo *fem* en el hueco, lo cual supone que se ha formado una abstracción de forma-función y se ha llevado a cabo la esquematización. En el caso del género gramatical, la misma presencia de algún artículo definido acompañado de diferentes sustantivos, así como la alta frecuencia del uso de los artículos y los rasgos morfofonológicos contribuyen a la abstracción de la categoría nominal y de la categoría de género. Poco a poco, la construcción compuesta por artículo y sustantivo queda afianzada, es decir, se detectan menos omisiones de artículo y más sílabas o elementos

parecidos antepuestos hasta que terminen produciendo de la misma manera que los adultos.

Además, la perspectiva cognitiva no pone el rasgo semántico y el morfofonológico en posiciones opuestas, ni da primacía al uno sobre el otro. En lugar de discutir cuál de los dos ejerce una mayor influencia sobre la asignación del género, se estudian las distintas facetas de una manera íntegra. Los dos rasgos desempeñan el papel facilitador en la adquisición del género en L1 (Mariscal, 2008). Sin embargo, los errores cometidos por los aprendices adultos son más frecuentes y tampoco desaparecen a la misma velocidad que en el caso de los niños.

4.1.2 Rasgos semánticos y morfológicos del aprendizaje del género en L2/LE

Los rasgos semánticos y morfológicos son también importantes en el ámbito del aprendizaje del género en L2. Por un lado, Cain (1985), Finnemann (1992) y Fernández García (1999) ponen de manifiesto el papel que desempeña el género natural en el aprendizaje del género gramatical en L2, y por otro lado, Alarcón (2006), Bruhn Garavito & White (2000) dan importancia al género formal, es decir, a los rasgos morfofonológicos y sintácticos.

Los que están a favor de la primera teoría afirman que los niños nativos de español prestan más atención a las claves morfológicas debido a su inmadura habilidad cognitiva. Aunque la diferenciación sexual forma parte de la cognición básica y universal de los adultos, a los niños les resulta más abstracta que las pistas morfofonológicas, percibidas principalmente por el oído. Por lo tanto, los niños se ven obligados a abandonar la semántica y acuden a la morfología, mientras que en los adultos, pasa lo contrario, puesto que son muy conscientes de la distinción sexual que se ve reflejada en el género gramatical.

Los que abogan por la segunda teoría sostienen que aunque los niños y los adultos se encuentran en diferentes etapas del desarrollo cognitivo, adoptan la misma estrategia respecto a la asignación de género. Si bien la pista de la diferenciación sexual no ayuda a los aprendientes en la asignación de género en lo referente a los sustantivos

semánticamente motivados, son los rasgos morfosintácticos (género formal) los que determinan el uso real, la concordancia. Basándonos en la idea de que el género se aprende y se perfecciona a través del uso, es natural que los aprendices se enfoquen en las pistas intralingüísticas. Alarcón (2006) estudia la asignación y la concordancia de género, y discute la relación entre estas dos facetas del género. De acuerdo con su estudio, los sustantivos de género natural reciben el menor porcentaje de concordancia acertada.

Muchos estudiosos señalan que el hecho de que los niños presten atención a los rasgos morfofonológicos o sintácticos a la hora de asignar el género gramatical sirve de prueba de que los aprendientes de ELE deben adoptar la estrategia de *atención a la forma*, método de enseñanza que presentamos brevemente en los apartados anteriores. Para comprobar la viabilidad de esta estrategia, realicé una pequeña prueba con 44 alumnos universitarios chinos, divididos en dos grupos A y B con igual número de sujetos. Estaban en el primer semestre del segundo año de su aprendizaje de español cuando tomaron parte en el test. La mayoría eran chicas (38 chicas frente a 6 chicos). El aprendizaje de las cuatro unidades tuvo una duración de cuatro semanas (una unidad/semana). Mientras que a los alumnos del grupo A se les presentaron textos normales, a los alumnos del grupo B se les presentaron los mismos textos pero con los sustantivos y sus formas concordantes reescritos, con los artículos marcados y subrayados, así mismo la terminación de los adjetivos variables. A continuación, se les pidió a los alumnos de manera explícita que prestaran atención a la concordancia con el motivo de atraer la atención al género del sustantivo y a la concordancia formal.

Un mes después, en un examen de traducción en el que los alumnos se ven obligados a utilizar algunas palabras aprendidas, a saber, *el ave, el clima, el planeta, la especie, la torre*, ambos grupos (A y B) presentan igual número de errores de* *el torre* (4:4). En el grupo A se detectan 3 frecuencias de **la clima*; 1 de* *la planeta*; 4 frecuencias de *ave* (**los aves, diversos aves, muchos aves*) y ningún error en *la especie*. En el grupo B solo se detectan 2 veces la discordancia en **el especie*.

Del estudio se extrae que no se ha detectado una diferencia destacable en cuanto al número de discordancias en los dos grupos, y teniendo en cuenta el poco tiempo de

exposición a los textos modificados (una hora y media/semana), no podemos sacar la conclusión de que ha sido el método de *atención a la forma* el que ha contribuido en su totalidad a esa diferencia numérica. De la misma manera, tampoco se puede descartar la posibilidad de que en menor o mayor medida, dicho método haya influido en la capacidad de atención de los alumnos. Pero parece claro que en la enseñanza del género, la instrucción explícita o implícita, así como el papel de los rasgos semánticos y los morfosintácticos no son una cuestión sencilla. Al contrario, en la enseñanza del género intervienen múltiples factores, que se involucran y vinculan entre sí

4.2 La enseñanza del género gramatical de ELE desde una perspectiva cognitiva

Como se ha señalado en los capítulos anteriores que una gramática pedagógica se plantea desde dos ángulos complementarios: uno, el que nos lleva a servir de puente entre la teoría lingüística y la adquisición y, otro, el que nos lleva a proponer cómo se puede manipular el *input* para hacer más eficiente el aprendizaje. Además, la aproximación cognitiva nos ofrece la posibilidad de reproducir el mecanismo y la forma en los que la mente humana organiza los conocimientos lingüísticos en L1 y detecta las regularidades ocultas en ellos. A continuación, presento mi propuesta basada en la lingüística cognitiva, en especial la gramática de construcciones y el modelo basado en el uso, con el motivo de construir una red taxonómica de estructura categorial del género gramatical, que se corresponde con las reglas generales cognitivas de la conceptualización y organización de los conocimientos y permite que la enseñanza-aprendizaje del género sea lo más eficaz posible.

4.2.1 El concepto del género gramatical desde una perspectiva cognitiva

Según la perspectiva cognitiva, el aprendizaje de la lengua, en concreto el aprendizaje de la gramática tiene mucho en común con el aprendizaje en general. En palabras de Ellis (2006), “la mayor parte de la adquisición gramatical puede entenderse como la aplicación de mecanismos de aprendizaje, en general, a un problema particular de lenguaje”. No obstante, al mismo tiempo el aprendizaje de la L2/LE difiere de la adquisición de la L1 en muchos aspectos y presenta una situación más complicada donde se involucran muchos factores adicionales: conocimientos anteriores de otra lengua, tipo de instrucción, posibles efectos del periodo crítico y diferencias individuales en motivación, entre otros (O Grady, 2008)⁷⁹.

⁷⁹ O Grady, William (2008): “Language without grammar”. En: Robinson, Peter & Ellis, Nick C. (edres.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London. pp.139-167.

Por eso, es bien sabido y aceptado que no es lo mismo explicar el género gramatical a los alumnos nativos de español (a los alumnos en cuyas lenguas maternas existe tal accidente gramatical) que enseñar el mismo tema a un alumnado que no puede apoyarse en su conocimiento gramatical previo. Mientras que los primeros disponen de abundantes experiencias lingüísticas relacionadas con el género gramatical, los últimos no son conscientes de qué es ni cómo se usa y básicamente se ven obligados a construir este concepto sobre ningún conocimiento previo. En comparación con el chino, de acuerdo con lo visto, los radicales y caracteres que denotan el sexo (los marcadores de género) bien sirven de representación fonética, o bien tienen base semántica (rasgos sexuales) en los caracteres formados por ellos. Si bien todo objeto pertenece a las categorías *yin-yang*, el género es una asignación cultural. En este sentido, es importante tomar en cuenta que los aprendices adultos de L2 cuentan con abundantes conocimientos extralingüísticos.

En primer lugar, lo complicado de la enseñanza del género gramatical sigue siendo la explicación de su definición. El concepto de género no puede explicarse a partir de sí mismo por su carácter abstracto. Es decir, no basta con decir a los alumnos que en español el género es una categoría gramatical, y que los sustantivos se clasifican en masculinos y femeninos y concuerdan con los determinantes y los adjetivos en la forma. Ni siquiera tienen por qué entender el significado de *la concordancia formal* si no existe flexión morfológica en su conocimiento gramatical previo.

la universidad	el teléfono	la clase
el socialismo	la imagen	el pasaporte
el mapa	el voluntario	la foto
el profesor	la voluntaria	el turista
la profesora	la persona	la turista

Tabla 8. Vocablos para la primera clase del género gramatical

Por todo ello, se aconseja enseñar el género, desde el principio, mediante ejemplos con formas concordadas. De esta manera la instrucción gramatical será beneficiosa para los alumnos, puesto que maximiza la posibilidad de la comprensión del concepto nuevo.

El profesor puede escribir en la pizarra un par de sustantivos, tanto masculinos como femeninos, pero todos acompañados del artículo definido *el/la*. Como la primera impresión cuenta, hay que tener mucho cuidado con la selección de estos vocablos, como se ha señalado en la tabla 8.

Para hacer la clase más interesante, ante todo, el profesor pide a los alumnos que dividan las frases nominales de arriba en dos grupos, según la clasificación binaria del sustantivo que se les pueda ocurrir. Si los alumnos son jóvenes universitarios, y empezaron a estudiar inglés desde muy pequeños, no tardarán mucho tiempo en darse cuenta de lo parecidas que son estas palabras a las que ya saben del inglés (*university, socialism, map, class, professor, etc.*). En el caso de que no hablen inglés ni tengan conocimiento previo de ninguna lengua extranjera, no les queda otro remedio que recurrir a las informaciones formales.

Ahora bien, las respuestas que recibimos pueden ser muy variadas: *persona/objeto, concreto/abstracto, formas parecidas/distintas*, entre otros. Pero seguro que en algún momento alguno agrupará a los sustantivos que posponen las formas *el/la*. Esta es la respuesta que se espera. Después de presentar *el/la* como formas masculina/ femenina del artículo definido (*the* en inglés), el profesor les explica a los alumnos que en español, según la concordancia formal, hay dos tipos de sustantivo: el masculino y el femenino (ni siquiera resulta necesario mencionar los términos lingüísticos en caso de que los destinatarios no necesiten una formación académica). El profesor añade a esto que el criterio de esta categorización es el llamado *género gramatical*. Aunque se trata de un rasgo que posee cualquier sustantivo, no suele detectarse fácilmente a primera vista. Se esconde y se hace invisible dentro de los sustantivos, pero a la vez se manifiesta mediante los elementos que los acompañan. El hecho de que los sustantivos deban llevar las formas concordadas en género, y a través de las cuales el género pueda estar visible constituye el primer paso y el más importante del aprendizaje del tema. En este caso, es el artículo el que nos informa del género del sustantivo.

En cuanto al rasgo semántico del género, como se aconseja en muchas ocasiones, no se explicita en la explicación, sobre todo a la hora de plantear el tema por primera vez. Igualmente pasa con el rasgo morfológico o formal: solo lo tienen una parte

reducida de los sustantivos. En palabras de Calero Fernández (1999: 172):

El género debe explicarse por su función y la forma que adopta, no por su significado. En primer lugar, habrá que desterrar definitivamente la definición del género a partir del sexo, puesto que no resuelve más que el problema de los seres animados sexuados y no del todo, pues palabras como *persona* o *étima*, siendo femeninas, se refieren en general a seres humanos por ende, sexuados, y no solo a mujeres. Este destierro debe hacerse extensible a la utilización de ejemplos lingüísticos y a la de viñetas o dibujos que induzcan al niño a esta asociación con la que hay que acabar.

Desde mi punto de vista, en alguna medida, la autora ha ido demasiado lejos. Se excluyen de los ejemplos a los nombres que denotan seres animados debido a la preocupación por la sobregeneralización o mala asociación entre género y sexo; este hecho no tiene mucho sentido cuando la asociación entre género y sexo es muy frágil: igual que se forma, se rompe. Como ocurre con las terminaciones, la sobregeneralización y la mala asociación se formulan porque hay ejemplos que quedan olvidados o casos que no llaman suficientemente la atención. El aprendizaje va perfeccionándose a medida que los aprendices se familiarizan más con el tema tratado. Por eso la culpa no la tienen los sustantivos animados en este caso, la tienen cuando sirven de ejemplos únicos y exclusivos de género.

En nuestra propuesta se incluyen tanto los sustantivos animados como los inanimados. Cuando los alumnos tienden a asociar el género con el sexo, se les debe recalcar que no existe una correspondencia clara, así se aprecia con el ejemplo de *la persona* (*the person* en inglés): sustantivo de género femenino, que va acompañado de la forma femenina del artículo definido, hace referencia a un ser humano, *a human being* en inglés) y es indiferente al sexo natural. Esto impide la formulación *género igual a sexo*, así como una vinculación absoluta. Aun cuando en los días siguientes vayan aprendiendo más sustantivos animados cuyo género gramatical sí que va determinado por el sexo del referente, siempre hay que mantener constante la presencia de los epicenos. En todo caso, es fundamental advertir que el error no está en hacer generalizaciones, sino hacerlas sin saber dónde están los límites.

Lo mismo ocurre con el rasgo o criterio formal. No creemos que resulte apropiado

inducir a los alumnos a fijarse exclusivamente en las terminaciones, como se hace en muchos manuales de ELE, ni mucho menos en los sufijos durante las primeras clases de español (teniendo en cuenta lo limitado que es su vocabulario). Por lo tanto, en la presente propuesta aparecen sustantivos con terminaciones vocálicas y consonánticas. Además, al igual que existen sustantivos masculinos terminados en *-o* y otros femeninos acabados en *-a*, tenemos *el mapa*, *la foto*, *el pasaporte* y *la clase*. Como consecuencia, los aprendices no van a lograr encontrar una regularidad obvia, ni estar seguros de aplicarla a la determinación de género de forma automática. Tarde o temprano, empezarán a relacionar algunas terminaciones con su correspondiente género gramatical, sobre todo cuando empiecen a aprender los adjetivos de doble forma y vayan enriqueciendo su vocabulario. De todas formas, al mismo tiempo que buscan regularidad o simetría, deben ser conscientes de los casos donde no obedecen a ninguna regla. Vocablos como *mapa*, *foto*, *dú*, *radio*, entre otros, no deben enseñarse como excepciones o más tarde, simplemente por ser diferentes a las terminaciones de la regla general atribuibles a cada género, además son sustantivos de alta frecuencia de ejemplar.

Por último, optamos por elegir la concordancia como recurso principal de la presentación del género gramatical, basándonos en la idea de que tanto los sustantivos semánticamente motivados como los que se caracterizan por sus rasgos formales solo forman parte y son facetas distintas del gran inventario de los sustantivos, y que ninguno de ellos es capaz de representar ni describir de manera completa y unánime el género, carácter compartido entre toda la clase nominal. En otras palabras, el rasgo funcional del género gramatical abarca el semántico y el formal:

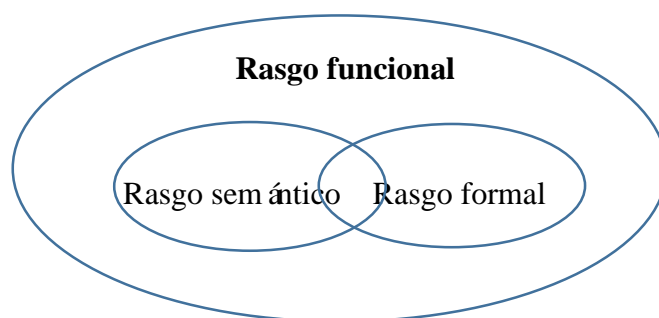


Figura 11. Los tres rasgos del género gramatical

Entre los tres rasgos de género, dependiendo de los casos, uno puede prevalecer sobre otro. En conjunto, sirven a los aprendices de apoyo a la hora de determinar el género. Además, durante los primeros contactos con este nuevo conocimiento gramatical y a lo largo del aprendizaje de español en general, no son los profesores ni los manuales los que dictan las reglas y excepciones (si existen de verdad), sino que son los propios aprendientes los que plantean sus hipótesis, las niegan y las vuelven a formular. Mientras tanto, el deber del profesor, más bien el de la gramática, reside en ayudarles a reorganizar las categorías ya establecidas poniendo límites entre ellas. Y todo esto debe basarse en el uso real de la lengua.

Como profesores de ELE, deben hacer entender a los alumnos de una manera explícita que el género gramatical, además de sus rasgos semánticos, que están estrechamente relacionados con la conceptualización del término y favorecen, en gran medida la interpretación del mismo concepto, cuenta con funciones morfosintácticas o combinatorias, que a priori, no tienen mucho sentido para los aprendices en cuyas lenguas maternas no existe este accidente gramatical. En palabras de Martínez (1994:154), “las unidades gramaticales no tendrán que ser forzosamente significados”.⁸⁰ En muchos casos, ha sido el rasgo semántico el que interviene, perturba e impide la comprensión completa del género gramatical. Es importante hacer hincapié en que lo semántico solo es un rasgo parcial del sujeto. Las dos realidades (semántica y morfosintáctica) forman dos vertientes que no son contradictorias, sino complementarias.

Con respecto a la concordancia de género, cito la descripción de Martínez (1994) utilizando el término de *conmutación*. Como hemos señalado en los capítulos anteriores, en ocasiones los alumnos cometen menos errores con el masculino que con el femenino, siendo el primero la forma no marcada, mientras que otras veces asignan el género equivocado a los nombres y sus formas concordantes como mejor les parece. Por lo tanto, la mayor dificultad o desafío consiste en que ellos todavía no se han adaptado a esta mutación constante, continua y provocada por el sustantivo. La concordancia exige

⁸⁰ Martínez (1994: 153) también señala que si la fonología tiene como objeto de estudio la forma de expresión realizada en el lenguaje hablado, el objeto de la gramática es la forma de contenido y sus manifestaciones semánticas.

que sean conscientes del género y las formas concordantes durante todo el procesamiento morfológico, sea dentro de una oración o en varias diferentes en un nivel discursivo. Para lograrlo es necesario dedicar mucho tiempo a los ejercicios prácticos.

4.2.2 El género gramatical en la gramática de construcciones

Para la gramática de construcciones, un análisis gramatical de cualquier nivel implica construcciones del tipo: emparejamientos aprendidos compuestos de forma con función semántica o discursiva, incluyendo morfemas, palabras, modismos, patrones de frases generales, etc. (Goldberg, 2006:5). A diferencia de un análisis descriptivo, que tiende a estudiar el género gramatical de los sustantivos diferenciando el género semántico, el género formal y sus respectivas motivaciones, la gramática de construcciones, siguiendo las reglas generales cognitivas, es capaz de analizar el tema desde una perspectiva más íntegra, tomando en consideración la semántica, la morfología y la fonología. Como consecuencia, es posible abarcar no solo generalizaciones, sino también rasgos idiosincrásicos al analizar las entidades; y la descripción se realiza en la misma manera en la que las actividades cognitivas humanas se llevan a cabo. Siguiendo a Goldberg (2006), las construcciones, en esencia, se corresponden con las características cognitivas, y se aprenden mediante el *input* y los mecanismos cognitivos generales.

El hecho de que nuestra presentación cuente con tantas construcciones esquemáticas como abundantes ejemplares y realizaciones, se debe a que todos los conocimientos e informaciones que el ser humano tiene acerca del mundo no se procesan ni se almacenan en formas totalmente abstractas y concretas. A medida que los aprendientes generalizan las realizaciones en función de los patrones lingüísticos, los últimos quedan ejemplificados, sobre todo, a través de las realizaciones altamente convencionales. Es de suponer que construcciones de cualquier nivel de esquematicidad están acompañadas de realizaciones. En suma, conocimientos de femenino existen junto a las generalizaciones, y tanto las realizaciones como las generalizaciones están almacenadas (Goldberg, 2006: 55). Incluso se puede deducir

que durante el proceso, las realizaciones también adquieren cierto grado de abstracción. Por último, la interpretación, el *input*, el procesamiento, así como el almacenamiento de los conocimientos lingüísticos deberán involucrar a la vez las generalizaciones y realizaciones. En cuanto a las palabras que carecen de posibilidad de ser generalizadas, tales como *dá, mano, luz*, etc., deben aprenderse sobre la base de *fem*.

①

Artículos definidos + N

②

El/los + Nm
La/las + Nf

El hecho de tomar la concordancia como el enfoque fundamental a la hora de construir el paradigma principal, forma parte precisamente de la teoría basada en el uso. Como manifestación y representación única del género gramatical, la concordancia sirve de factor potente y decisivo en todo el proceso conceptual y mental que llevan a cabo los aprendices al identificar y asignar el género del sustantivo empleado. La concordancia supone una adaptación formal no solo en el aspecto morfofonológico sino también en el sintáctico. De hecho, en vez de fijar la atención en el sustantivo, se realiza una reconstrucción o reorganización de combinaciones de artículos y pequeñas modificaciones, partiendo de la correlación obligatoria con el sustantivo para terminar la adaptación y realizar producciones en formas aceptadas. Las “pequeñas modificaciones” hacen referencia a los cambios y distinciones que se manifiestan a través de las desinencias de los acompañantes de los sustantivos.

Gracias a las capacidades cognitivas, que simplifican y generalizan informaciones procesadas, esta enorme cantidad de entradas léxicas no deben estar almacenadas de forma desordenada y confusa. Asimismo, vamos a generalizar y categorizar, pero de acuerdo con las propiedades morfofonológicas, semánticas y sintácticas que tienen los sustantivos. Somos muy conscientes de que la terminación no constituye la única

propiedad, ni funciona como elemento predominante al hablar del género. Por lo tanto, no sobregeneralizamos las terminaciones, ni mucho menos las terminaciones *-o* y *-a*.

4.2.2.1 Un continuum: de las terminaciones *-o* y *-a* a los prototipos de *el niño* y *la niña*

Las subclases, o mejor dicho, las subpartes de la red de construcciones, planteadas a lo largo de este capítulo también se fundamentan sobre el modelo basado en el uso. De acuerdo con la cuarta hipótesis de Bybee (véase el segundo capítulo), la conexión morfológica (definida como la conexión simbólica), que abarca la conexión fonológica y la semántica, es la conexión más fuerte, mientras la conexión fonológica es la más débil con respecto a la similitud entre palabras. En el caso del género y teniendo en cuenta el grado de centralidad y la conexión simbólica, empezamos por los sustantivos terminados en *-o* y *-a* (*el niño* y *la niña*). Los elegimos como el prototipo de las construcciones del género gramatical por las siguientes razones:

- a) Ante todo, las propiedades que escogemos para cada subcategoría no tienen únicamente criterios/rasgos gramaticales, tomamos en consideración los usos en la lengua real, las habilidades cognitivas de los aprendientes y sus experiencias.
- b) Las terminaciones *-o* y *-a* representan una naturaleza analógica, que se basa en la capacidad humana de percibir semejanzas y generalización. Al mismo tiempo se trata de la vertiente en la que más errores de sobregeneralización se cometen.
- c) Las terminaciones *-o* y *-a* tienen un alta frecuencia de tipo, lo cual supone una alta productividad con respecto a sustantivos y adjetivos. Además constituyen el nodo (en inglés *node*) que más activa el género gramatical y viceversa.
- d) Partiendo del núcleo de la categoría, es decir, cuando las terminaciones *-o* y *-a* funcionan como morfemas flexivos de género y muestran la tendencia al emparejamiento y la oposición genérica, a medida que van perdiendo las

propiedades, se limitan a servir de fonemas, que sitúan a estos vocablos en lo periférico de la categoría.

- e) Los prototipos de *el niño* y *la niña* contienen mayor cantidad de propiedades, puesto que morfológicamente comparten la misma raíz *niñ-*, muestran oposición de género y contraste desinencial, y semánticamente ambos pertenecen a la clase de seres humanos no adultos, de corta edad y la única diferencia consiste en el sexo. Además, tanto la forma singular como la plural del masculino tienen el valor genérico.
- f) Según la gramática descriptiva, se hace hincapié en la primacía de los rasgos semánticos y léxicos sobre las características formales, y solo cuando los criterios semánticos no pueden determinar la asignación del género, es posible e indicado recurrir a las características formales del nombre. Siguiendo a Corbett (1991: 37-28), en los nombres animados que tienen moción de género es posible que ambos tipos de requisito afecten de manera no contradictoria a un nombre determinado, es decir, que un nombre que tiene género semántico presenta, de manera redundante, una marca canónica de género. No obstante, creo que la marca de género de un nombre animado que muestra moción genérica, dista de ser redundante (o se interpreta de una manera positiva), constituye y refuerza junto con la motivación semántica la conceptualización del género de este nombre dado. Por consiguiente, esto significa que cuantas más propiedades abarca un ejemplar, más relevancia tiene y más rápido es su acceso y activación por parte de los aprendices. En vez de almacenar y procesar informaciones redundantes, las abundantes propiedades deberán estimular plenamente la activación y facilitar el procesamiento y el aprendizaje.
- g) Aunque tanto *el niño*, *la niña* como *la mano* y *el dú* tienen una alta frecuencia de ejemplar, según la gramática de construcciones de unificación, los primeros dos vocablos no estarán almacenados de una manera redundante como le ocurre a los últimos, aunque totalmente predecibles según la construcción [Art.+ raíz + o/a].

Según lo señalado más arriba, tomamos las terminaciones *-o* y *-a* como punto de partida desde una perspectiva general y consideramos ejemplares iguales que construcciones de [el niño] y [la niña] como prototipos dentro de este núcleo debido a su alta frecuencia de uso. En primer lugar, enumeramos en el siguiente recuadro algunos de los sustantivos que tienen los mismos criterios y propiedades que [el niño] y [la niña], quedan incluidos también los sufijos derivativos, tales como *-ero/a*, *-do/a*, *-ario/a*, siendo interior el sufijo derivativo en comparación con el sufijo flexivo de género. El concepto del sufijo derivativo puede introducirse o no depende del nivel en que se encuentran los alumnos. Lo mismo ocurre con otras categorías que iremos presentando, en las cuales el sufijo derivativo puede actuar como una categoría individual o pertenecer a los grupos correspondientes según convenga.

4.2.2.2 Construcciones prototípicas

③

[El/los+ raíz+ (sufijo derivativo)-o]	[La/las+ raíz+(sufijo derivativo)-a]
El/los alumno(s)	La/las alumna(s)
El/los abuelo(s)	La /las abuela(s)
El/los funcionario(s)	La /las funcionaria(s)
El/los gato(s)	La /las gata(s)
El/los palomo(s)	La /las paloma(s)
...	...

Con la gran cantidad de ejemplares que entran en esta categoría, se forman también varios prototipos o un prototipo y el llamado *efecto de prototipo* en función de la frecuencia de ejemplar. Dicho de otra manera, son prototipos dentro de los prototipos. Teóricamente es una categoría bastante cerrada, puesto que todos los miembros deben cumplir las propiedades necesarias y suficientes. Incluimos algunos sustantivos derivativos mientras que otros no por una razón obvia, es decir, los primeros cumplen los criterios de esta categoría, los cuales se fundamentan en el uso real de la lengua y no la formación morfológica de las palabras. Por último debe destacar que incluso en una categoría bastante cerrada como esta se presentan variedades en cuanto al uso

genérico de los sustantivos. Para los alumnos, es muy posible que a primera vista todas las realizaciones sean casi idénticas. Sin embargo, el matiz consiste en que el doble valor del masculino se reduce a la forma plural, por ejemplo, en el caso de *el/los abuelo(s)* donde la expresión *los abuelos* siguen designando a referentes de ambos sexos, mientras que *el abuelo* solamente se refiere al varón. Siendo un conocimiento que se ve reflejado en el uso real, el valor genérico debe explicarse explícitamente, dado que nuestro enfoque cognitivo consiste en el modelo basado en el uso. Como es un tema presente en muchas categorías, lo detallaremos más tarde.

En la construcción siguiente, aunque el sustantivo masculino no está marcado con la terminación *-o*, la *-a* en el femenino sigue siendo el morfema flexivo y mantiene las mismas propiedades que las encontradas en la primera categoría en la que se presentan tanto la moción genérica como la diferenciación sexual. Gracias a la analogía estructural, por parte de los aprendientes, las realizaciones de esta categoría pueden percibirse de manera parecida a pesar de la diferencia de las terminaciones con que cuentan los sustantivos masculinos. A continuación, veamos:

④

[El/los+ ra <i>é</i> + (sufijo derivativo)]	[La/las+ ra <i>é</i> +(sufijo derivativo)-a]
El/los duque(s)	La/las duquesa(s)
El/los escritor(es)	La/las escritora(s)
El/los poeta(s)	La/las poetisa(s)/poeta(s)
El/los señor(es)	La/las señora(s)
El/los rey(es)	La/las reina(s)
...	...

Lo mismo ocurre con los sustantivos con la oposición *-e/-a*, aunque muchos de estos están constituidos por participios de presente en *-ante*, *-ente*, *-iente*, y algunos siguen funcionando como los sustantivos comunes en cuanto al género como observaremos más adelante: *el/la cliente*, *el/la jefe*, *el/la presidente*, pero también *el cliente/la clienta*, *el jefe/la jefa*, *el presidente/la presidenta*.

⑤

[El/los+ ra é + e]	[La/las+ ra é + a]
El/los asistente(s)	La/las asistenta(s)
El/los dependiente(s)	La/las dependienta(s)
El/los jefe(s)	La/las jefa(s)
El/los monje(es)	La/las monja(s)
El/los presidente(s)	La/las presidenta(s)
...	...

En el caso de los nombres comunes en cuanto al género, la oposición genérica y la distinción sexual se realizan mediante la moción en el artículo en lugar de la terminación de los mismos sustantivos. Siendo idénticas la forma masculina y la femenina del sustantivo, uno se ve obligado a recurrir a los artículos, lo cual constituye el factor que más diferencia a las dos categorías ya mencionadas. Al mismo tiempo, la construcción mantiene el uso genérico y la correspondencia entre el género gramatical y la distinción sexual. Al contrario de lo que se esperaba, el dominio de los nombres comunes en cuanto al género puede ser más complicado. Como el propio género es una categoría binaria y tiene carácter inherente al sustantivo, la determinación del mismo tiende a apoyarse en los elementos diferenciados del sustantivo. En caso de que el artículo constituya el único recurso al que acudir, y tomando en cuenta que es un elemento átono y monosilábico, la diferenciación entre las dos formas será bastante sutil. Por lo tanto, se aconseja añadir adjetivos variables durante el *input*, la cual servirá de pista para el aprendizaje de género.

⑤

[El/los + N _(v)] (V: varón)	[La/las +N _(m)] (M: mujer)
El/los cliente(s)	La/las cliente(s)
El /los estudiante (s)	La/las estudiante(s)
El /los modelo(s)	La/las modelo(s)
El /los testigo(s)	La/las testigo(s)
El /los turista(s)	La/las turista(s)
...	...

Al enseñar los nombres comunes en cuanto al género, aún merece la pena

mencionar que estos no aceptan la feminización de sustantivos de igual manera. La aceptabilidad varía según el sustantivo y los usuarios: *cliente*, según el *Diccionario Panhispánico de Dudas* (DPD, 2005), es un sustantivo no solo válido sino muy usado incluso en el nivel culto⁸¹. Los femeninos como *jefa* o *presidenta*, cuya forma masculina sigue funcionando como común en cuanto al género, tienen muy buena acogida en el uso diario e incluso han llegado a ser la opción mayoritaria. En comparación con los mencionados más arriba, el femenino *estudiante* no se considera, según el DPD, propio del habla culta, mientras que *soldada* y *testiga*, por ejemplo, han sido rechazados por la RAE⁸² (el uso de *soldada*, por lo menos no es recomendable). A medida que el nivel avanza, el alumno va aprendiendo las formas alternativas. Y por parte del profesor, la enseñanza y la opción entre el masculino como común en cuanto al género y el femenino deben basarse en el uso real, especialmente cuando los alumnos son del nivel inicial.

4.2.2.3 Las demás construcciones

En la construcción siguiente las parejas cuentan con dos lexemas diferentes formando una herencia normal. Es decir, no todas las propiedades se heredan de la categoría superior. En nuestro caso las parejas pierdan la misma raíz, pero siguen presentando oposición en la moción. A medida que van perdiendo propiedades a lo largo de la herencia, van reduciendo también el grado de similitud en el emparejamiento.

⑥

[El/los+ raíz+ o]	[La/las+ raíz+ a]
El/los caballo(s)	La/las yegua(s)
El/los caballero(s)	La/las dama(s)
El/los carnero(s)	La/las oveja(s)
El/los macho (s)	La/las hembra(s)
El/los toro (s)	La/las vaca(s)

⁸¹ <<http://lema.rae.es/dpd/?key=cliente>>

⁸² <<http://lema.rae.es/dpd/?key=estudiante>>, <<http://lema.rae.es/dpd/?key=testigo>>

Estudiante: aunque la RAE no recomienda su uso, el *Plan curricular* del Instituto de Cervantes lo considera como tendencia a distinguir el género de algunos sustantivos en Hispanoamérica.

El/los yerno(s)	La/las nuera(s)
...	...

A continuación, pasamos a los heterónimos, que son nombres invariables. Siguen perdiendo rasgos prototípicos, puesto que son diferentes a los de la categoría anterior, ya no cuentan con la movilidad. Por eso, la asignación del género va determinada por, en vez de las terminaciones, la diferenciación sexual, que constituye el único factor que empareja el masculino con el femenino.

⑦

[El/los + N _(v)] (V: varón)	[La/las + N _(m)] (M: mujer)
El/los hombre(s)	La/las mujer(es)
El/los padre(s)	La/las madre(s)
El/los varón(es)	La/las mujer(es)
El/los papá(s)	La/las mamá(s)
...	...

El grupo con el que los alumnos suelen tener problemas es el de los sustantivos inanimados que forman la oposición genérica en la movilidad y representan cierta correlación o similitud semántica, tales como *grande-pequeño*, *parte-todo*, *fruto-árbol*, etc. Se diferencian de los prototípicos no solo en cuanto al sexo, sino también en el sentido del valor genérico de la forma masculina o femenina. Como no se ha detectado correlación biunívoca entre el concepto *pequeño-grande* y la asignación del género gramatical, preferimos no confundir a los aprendientes con tal vinculación. Por ejemplo, encontramos tanto sustantivos femeninos que se corresponden con lo grande (*la huerta*) como los que responden a lo pequeño (*la cesta*, *la barca*). La proximidad semántica suele conllevar la similitud fonética en este caso pero no en el siguiente.

⑧

[El/los + N _{(s)-o}] (S: semántica)	[La/las + N _{(s)-a}]
El/los barco(s)	La/las barca(s)
El/los bolso(s)	La/las bolsa(s)
El/los cesto (s)	La/las cesta(s)
El/los fruto (s) -	La/las fruta(s)
El/los huerto(s)	La/las huerta(s)

El/los manzano(s)	La/las manzana(s)
El/los pimienta(s)	La/las pimienta(s)
El/los ramo(s)	La/las rama(s)
...	...

La construcción siguiente difiere de la anterior en que ya no existe ninguna correlación semántica entre las dos formas parecidas e incluso se puede decir que las dos palabras, que no tienen nada que ver la una con la otra coinciden en la forma y no en la terminación. En resumen, es una pura coincidencia y con lo débil que es la activación por parte de la similitud formal, la conexión simbólica se limita a la conexión fonológica y es el par que menos vínculo tiene entre todos los que venimos explicando. Se constituye un continuum entre los prototipos que más propiedades abarcan y las entidades que se emparejan solo por una similitud formal. Si bien los discutimos aquí y estos sí que forman parte de los puntos extremos del continuum, sus terminaciones ya no actúan de la misma forma que las de otras palabras mencionadas, es decir, dejan de ser morfemas flexivos de género. Se sitúan en lo más periférico de la categoría *-o /-a* hasta que también pueden incluirse respectivamente en las construcciones que abarcan solamente las entidades terminadas en *-o* y *-a* sin parejas. En este sentido, los cuasi homónimas son unidades léxicas.

⑨

[El/los + N-o]	[La/las + N-a]
El/los caso(s)	La/las casa(s)
El/los libro(s)	La/las libra(s)
El /los plazo(s)	La/las plaza(s)
El/los rato(s)	La/las rata(s)
El/los suelo(s)	La/las suela(s)
...	...

A propósito de los epicenos, resulta imprescindible disociar completamente el género gramatical y la diferenciación de sexo, siendo la última siempre un conocimiento extralingüístico. Los epicenos, que designan seres animados, solo tienen un único género y deben interpretarse como especie o un conjunto que abarca los seres

de ambos sexos. El hecho de que en algunos casos la oposición genérica (cuando existe) corresponda a la diferenciación sexual, no significa que la última siempre deba expresarse y manifestarse mediante la primera. Los epicenos, en alguna medida, funcionan como los nombres colectivos, que tienen bien el género masculino o bien el femenino indiferentes al sexo natural de los referentes. Y cuando la especificación sexual sea necesaria, debe recurrirse a los medios parafrásticos o bien a las palabras adicionales: *masculino* y *femenino* o *macho* y *hembra*, según convenga. Cabe destacar que para especificar el sexo del referente de *miembro*, según el DPD, hoy se está extendiendo su empleo como sustantivo común en cuanto al género, es decir, *el/la miembro*⁸³.

⑩

[El/los + N _(v/m)]	[La/las + N _(v/m)]
_____	La/las criatura(s)
_____	La/las estrella(s)
El/los gorila(s)	_____
El/los miembro(s)	_____
_____	La/las persona(s)
El/los personaje(s)	_____
_____	La/las serpiente(s)
_____	La/las víctima(s)
...	...

Los diversos recursos léxicos no solo sirven para especificar el sexo del referente, sino que también son medios, a través de los cuales se deshace la posible vinculación inadecuada entre el género gramatical y el sexo natural, sobre todo cuando el género *contrasta* con el sexo de referente como indican los ejemplos siguientes: *El tiburón hembra es muy peligroso. /La víctima, un varón de 50 años, murió una hora después de ser trasladado al hospital*, etc.

Con respecto a los nombres ambiguos, deben diferenciarse de los sustantivos, cuyo significado varía y conlleva distinta forma del artículo. Mientras que los primeros presentan diferencias expresivas y dialectales, los últimos pueden tratarse como

⁸³ <<http://lema.rae.es/dpd/?key=miembro>>

palabras polisémicas. Además, la enseñanza relacionada con la distinción entre el masculino y el femenino en ambos casos es más apropiada para los alumnos de niveles superiores. De todas maneras, las categorías de género no pueden enseñarse a secas, sino siempre deben estar acompañadas de ejemplos abundantes: *el mar Caribe, el mar Mediterráneo, un mar de lágrimas, pero mar calma, mar gruesa, la mar de*, etc.

11

[El/los +N _(e)] (e: estilo/expresivo)	[La/las +N _(e)]
El azúcar	La azúcar
El calor	La calor
El mar	La mar
...	...

12

[El/los +N _(s)]	[La/las +N _(s)]
El coma	La coma
El cometa	La cometa
El frente	La frente
El orden	La orden
...	...

En cuanto a los sustantivos que no están semánticamente motivados, y que se caracterizan por acabar en *-o* y ser masculinos, la terminación se considera solo un fonema. Aprovechando la tendencia a asociar *-o* con el género masculino, los aprendices no tardarán mucho en aprendérselos de memoria, sobre todo si están acompañados de determinantes y adjetivos. Basta con prestar atención a las formas concordadas y consultar el diccionario. Los alumnos serán muy conscientes de que la relación entre la terminación *-o* y el masculino no es biunívoca, si se mantiene presente el uso de *la mano, la foto, la radio, la moto*, que forman parte del vocabulario básico para niveles iniciales A1-A2. A medida que vayan aprendiendo, se les pueden añadir vocablos como *la virago* en niveles superiores. Lo mismo pasa con los sustantivos masculinos terminados en *-a*.

4.2.2.4 “Excepciones” en la gramática de construcciones

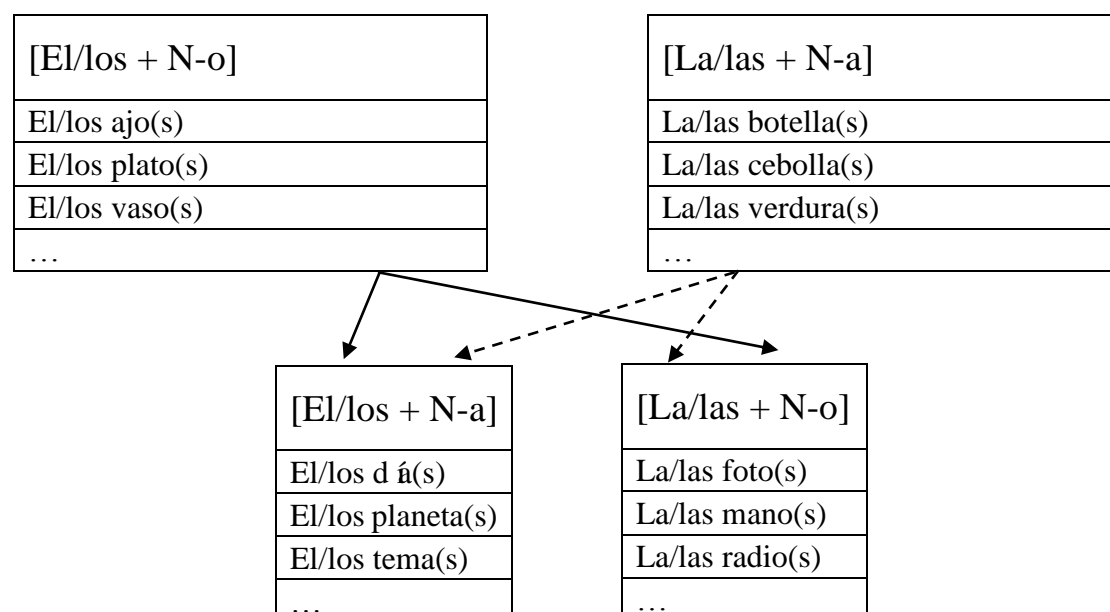
4.2.2.4.1 *La foto del d ú*

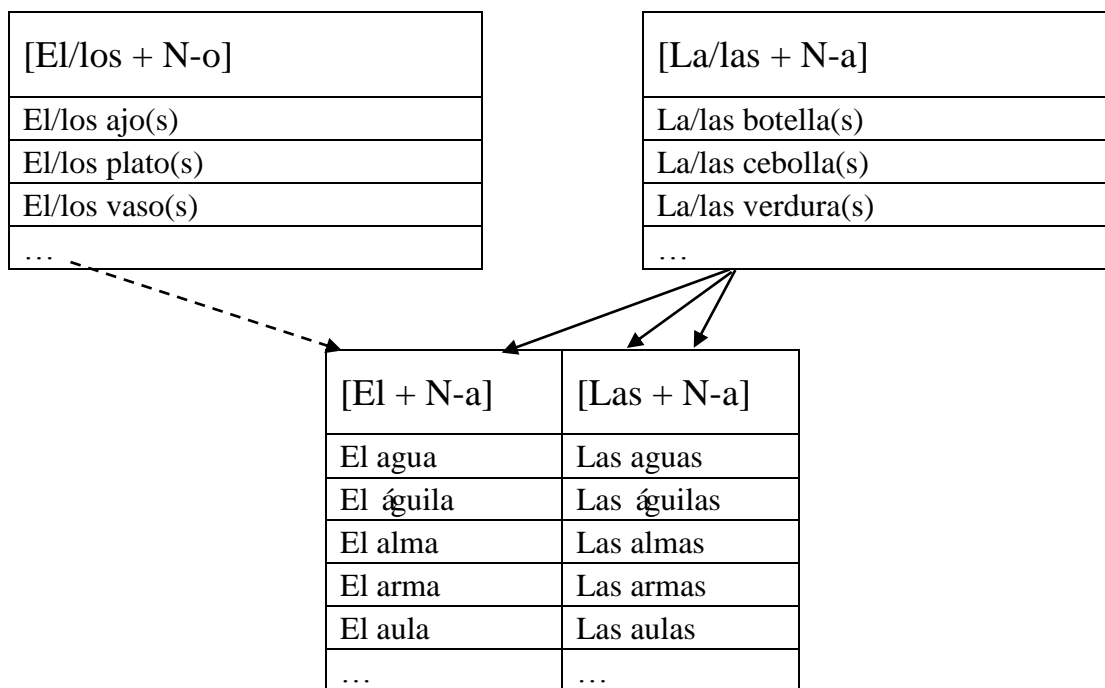
Las llamadas “excepciones de las reglas generales”, pueden explicarse a través de las construcciones y se trata de una herencia múltiple, puesto que esta construcción hereda propiedades de más de una construcción dominante. Por ejemplo, la realización *el/los d ú(s)* hereda de la construcción *[el/los + N-o]* la parte de los artículos y de la construcción *[la/las + N-a]* la terminación *-a* como fonema. Lo mismo ocurre con *la/las mano(s)*. La herencia múltiple se ilustra en la figura 12.

4.2.2.4.2 *El agua/ las aguas*

Igual que el caso anterior, las entidades como *el agua*, *el águila*, *el alma*, *el arma*, *el aula*, tampoco se consideran como excepciones en la gramática de construcciones. En la construcción de abajo, mientras las formas plurales heredan todo de la construcción *[la/las + N-a]*, las formas singulares solo heredan parte de ella, a saber, el sustantivo, y el artículo definido de forma singular de la construcción *[el/los + N-o]*.

Figura 12. Excepciones en la gramática de construcciones





Las construcciones de *excepciones* se sitúan entre los límites de las dos categorías indicadas y pueden explicarse mediante la categorización cognitiva, en la que los límites entre categorías son difusos y funcionan como una región fronteriza. O simplemente se consideran como categorías que no pueden definirse por medio de condiciones necesarias, sino relaciones de semejanza.

Figura 12'

[El/los + N-o]	El agua/ las aguas El d á/la foto	[La/las +N-a]
El/los ajo(s)	El águila/ las águilas	La/las botella(s)
El/los plato(s)	El alma/las almas	La/las cebolla(s)
El/los vaso(s)	El arma/las armas	La/las verdura(s)
...	El aula/las aulas	...

4.2.2.5 Construcciones de sufijos derivativos

Siempre se habla de las terminaciones con más o menos prolijidad en los manuales y materiales de apoyo gramatical, aunque ahora hablaremos de sufijos derivativos. Son recursos confiables a los que podemos recurrir por contar con un único género fijo.

Cuando decimos que la mayor ía de los sustantivos terminados en *-o* son masculinos, estamos generalizando y mezclando su función de morfema flexivo de género en *niño*, *puerto*, con la función de sufijo derivativo en *paseo*, *vuelo* y de fonema en *pelo* y *mano*. Es cierto que tampoco tiene mucho sentido hacer que los alumnos distingan el papel que dicho sufijo juega en cada caso. Por eso basta con que sepan que la *-o* no funciona de igual manera en *el niño-la niña*, *el puerto-la puerta*; *el paseo-pasear*, *el vuelo-volar* y *el pelo, la mano*. Lo mismo ocurre con la terminación *-a*.

Desde el punto de vista cognitivo, los sufijos derivativos también pueden considerarse como construcciones y quedar incluidas en la segunda categoría. Son subpartes de esta y son menos esquemáticas. Para Bybee (2008) la contribución de la frecuencia de tipo a productividad se debe al hecho de que cuando una construcción experimenta con diferentes ítems ocupando una posición, ello hace posible el análisis gramatical de la construcción. Además, explicita su teoría con el ejemplo de *felicidad*. Es decir, cuando la palabra *felicidad* se aprende junto con otras palabras relacionadas, por ejemplo, *feliz*, el aprendiz podrá plantear la hipótesis de que *-dad* es un sufijo. Entonces es cuando llega el momento en que el profesor enseña y confirma la función de *-dad* como sufijo de sustantivo y marcador del género femenino. A medida que el alumno aprende palabras como *tranquilidad* (*tranquilo*), *humedad* (*húmedo*), *amabilidad* (*amable*), se fortalece el conocimiento de *-dad* como sufijo al mismo tiempo que estas palabras se identifican como sustantivos femeninos.

En suma, la enseñanza-aprendizaje de los sufijos derivativos requiere que el alumno disponga de cierta cantidad de vocabulario, esto supone que sean alumnos de niveles intermedios. De hecho, las construcciones formadas por determinados sufijos derivativos, sí que tienen una alta frecuencia de tipo, que supone una productividad alta y por tanto, la cantidad de nombres formados a partir de ellos es también considerablemente enorme. Sin embargo, como profesores, siempre hay que ser conscientes de que los sufijos derivativos solo sirven de apoyo y refuerzo a la hora de enseñar y aprender el género, y el punto clave siempre consiste en su uso real, la concordancia.

[El/los + ra <i>é</i> +sufijo derivativo]
El/los + ra <i>é</i> +e
El/los + ra <i>é</i> + dor
El/los + ra <i>é</i> +ismo
El/los + ra <i>é</i> + miento
El/los + ra <i>é</i> + o
...



[El/los + ra <i>é</i> +e]
El/los afeite(s)
El/los baile(s)
El/los debate(s)
El/los golpe(s)
El/los viaje(s)
...

[La/las + ra <i>é</i> +sufijo derivativo]
La/las + ra <i>é</i> +a
La/las + ra <i>é</i> + ci ón
La/las + ra <i>é</i> +dad
La/las + ra <i>é</i> +er á
La/las + ra <i>é</i> + ncia
...



[La/las + ra <i>é</i> +a]
La/las baja(s)
La/las cita(s)
La/las ducha(s)
La/las firma(s)
La/las visita(s)
...

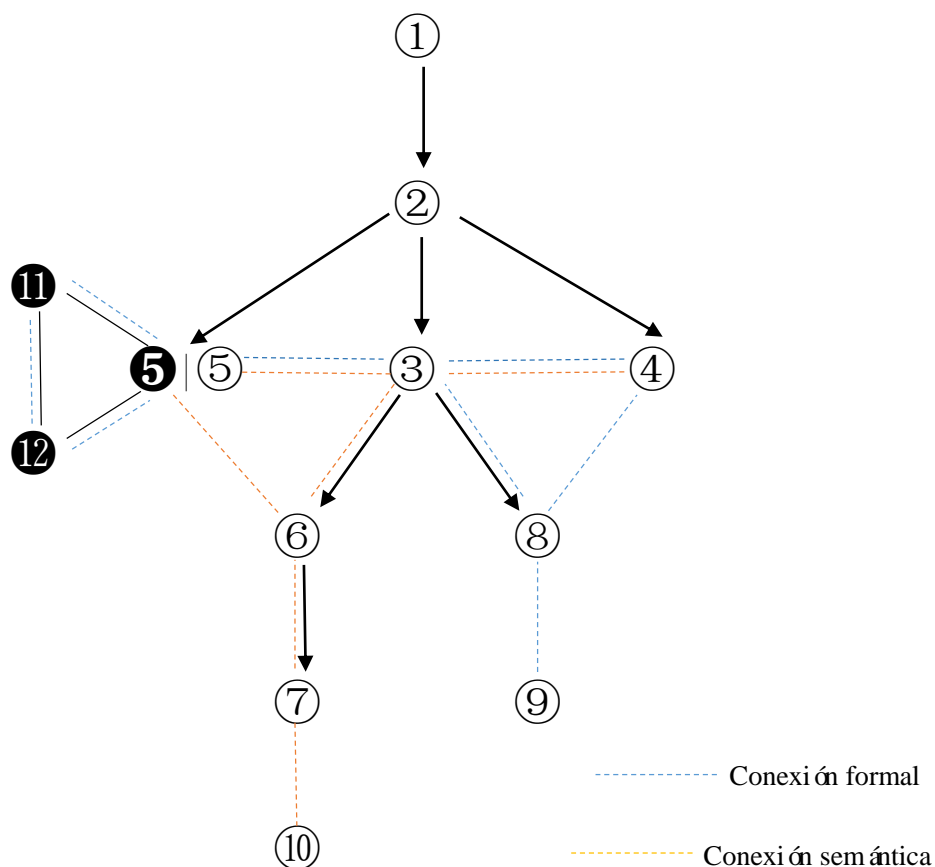
Por último, cabe nombrar los sustantivos inanimados que están semánticamente motivados, tales como los que se agrupan bajo los hiperónimos *de día, mes, río, montaña, letras*, etc. Junto con los sustantivos de otras terminaciones (aquí excluimos los sufijos derivativos), forman el grupo que más exige y se apoya en la concordancia y las formas concordadas. Es decir, la lingüística cognitiva se limita a ofrecernos una perspectiva con la que podemos volver a organizar su presentación como una categoría gramatical. Aún se necesita mucha práctica para dominar cualquier tipo de conocimiento gramatical.

4.2.2.6 Red taxonómica de las construcciones de género

De acuerdo con la figura de abajo, partiendo de la perspectiva de la gramática de construcciones, se pueden observar varios tipos de vínculo en cuanto a las relaciones entre las construcciones. Por ejemplo, entre la construcción ① y la ②, existe el

vínculo de realizaciones. Aparte de los vínculos de polisemia que forman la **5112**, el resto de las flechas representan el vínculo de subparte. Según lo que hemos explicado, las construcciones **3455** son las que más propiedades tienen: en primer lugar, todas están formadas por parejas que están semánticamente motivadas; en segundo lugar, los sustantivos en las parejas son muy parecidos en cuanto a la forma, e incluso llegan a ser idénticos en el último caso; por último, bien el masculino o bien el femenino cuentan con el uso genérico en la mayoría de los casos. Más abajo, al lado izquierdo, la construcción **3** va perdiendo propiedades, es decir, primero la misma raíz en **6** y luego tanto la raíz como la oposición en la moción en **7**, mientras semánticamente siguen estando motivados. Al mismo tiempo, al lado derecho, aunque los morfemas de género *-o* y *-a* pueden marcar diferencias de otro en los sustantivos inanimados, ya no existe el uso genérico en el masculino ni el femenino. Finalmente, las terminaciones *-o* y *-a* solo funcionan como fonemas, lo cual significa que los dos sustantivos solo coinciden en cuanto a la similitud fonética y ortográfica.

Figura 13. Red taxonómica de las construcciones de género



4.2.3 La enseñanza del uso genérico de los sustantivos

Merece la pena recalcar la importancia de la enseñanza del uso genérico de los sustantivos porque suele quedar ignorada o confundida con el uso de los artículos. Debido al desarrollo de los movimientos feministas, los profesores de ELE son más discretos al tratar el tema. Por ello, se vuelve a hacer hincapié en el hecho de que el uso genérico del masculino, sea en su forma singular o la plural, consiste en hacer referencia a toda la clase como un conjunto, o bien no especificar el sexo por ser información irrelevante. Así pues, se trata de un fenómeno gramatical que no supone la prevalencia del género masculino, ni mucho menos la superioridad del sexo masculino. El hecho de que se emplee el masculino para expresar el uso genérico en la mayoría de los casos se debe a que este es el género no marcado mientras el femenino es el marcado, el específico.

Asimismo, es necesario diferenciar los casos de uso genérico en que el masculino puede presentarse en la forma singular y plural o solo en la plural. En el último caso generalmente figuran los sustantivos que denotan títulos nobiliarios, *rey-reina, duque-duquesa, príncipe-princesa*, etc., términos de parentesco, *padre-madre, abuelo-abuela, tío-tía, suegro-suegra, hermano-hermana, primo-prima*, etc. Se puede ilustrar con los ejemplos siguientes:

El padre de José es muy serio y exigente.

En una familia homosexual, un niño puede tener dos padres o dos madres.

Mañana se celebrará la reunión de padres en la primera mitad del año.

Una buena relación entre padres e hijos consiste en comprensión y respeto mutuo.

En las primeras dos oraciones el uso del masculino es específico mientras en las últimas dos, genérico. La diferenciación no resultará difícil si los alumnos se fijan en el contexto y se apoyan en los conocimientos extralingüísticos. El caso de hijo-hija puede ser peculiar, veamos:

----- ¿Tienes hijos?

-----Tengo un hijo, una niña preciosa.

El masculino en forma plural presenta el uso genérico en la pregunta y lo mismo ocurre con la singular en la respuesta. Es decir, aunque esté en la forma singular, *un hijo* se limita a denotar, en lugar de una persona concreta, más bien una relación. Se trata de matices que solo pueden explicarse mediante usos reales.

4.2.4 La enseñanza del género gramatical según niveles

Resulta equivocado pensar que el género gramatical del español se enseña y se aprende de una vez. Tomando en consideración lo variadas que son las categorías, como hemos visto anteriormente, deben repartirse según los niveles. Sin embargo, el grado de dificultad del género no corresponde necesariamente al del léxico, lo cual significa que todo tipo de sustantivos puede encontrarse en la lista del vocabulario del nivel inicial. De acuerdo con el modelo basado en el uso, los sustantivos de alta frecuencia de ejemplar suelen ser los que más se resisten la regularización. De este modo, encontramos en el manual de nivel A1 no solo sustantivos con oposición en la moción de una misma raíz o raíces distintas, sino también heterónimos, nombres comunes de género, etc. Aun así pretendemos repartir los conocimientos gramaticales relacionados con el género desde la perspectiva cognitiva y más en concreto, el modelo basado en el uso.

Niveles A1-A2: en primer lugar, obtener un entendimiento correcto de la definición de género. Se explica el concepto del género gramatical con sustantivos de distintas terminaciones acompañados de determinantes y/o modificadores. La enseñanza-aprendizaje de las categorías 3, 4 y 5 induce al alumno a detectar la regularidad en otros vocablos acabados en *-o* y *-a*. Sin embargo, lo fundamental y lo primordial es hacer entender que el género gramatical (diferente al sexo) va determinado y siempre se expresa a través de sus acompañantes concordados. Al final del nivel inicial, el alumno

es capaz de deducir y producir correctamente la mayoría de los vocablos del nivel básico a través de la concordancia. Están incluidos sustantivos como *día, mano, foto, radio, agua*, etc. Por último, es importante señalar que el alumno aprende a dominar el uso genérico del masculino en forma plural.

Niveles B1-B2: el alumno es capaz de decir y producir correctamente el género de sustantivos con determinados sufijos derivativos, los más frecuentes, como *-o, -a, -e, -ción, -dad, -erio/a*, etc. y saben por qué no se pueden generalizar las terminaciones *-o* y *-a*. El alumno domina los vocablos de las categorías 6, 7, 10, que se corresponden con el léxico del mismo nivel. Además, sabe diferenciar los vocablos de las categorías 8 y 12. Por último, puede manejar el uso genérico del masculino en forma singular y los dobles según el contexto; lo mismo ocurre con los préstamos y las siglas de uso frecuente.

Niveles C1-C2: los niveles superiores exigen al alumno que domine y maneje libremente el género de todo tipo de sustantivos, que sepa diferenciar el uso de los sustantivos ambiguos y sea consciente de que el género de un sustantivo puede variar según el país hispanohablante. Se enseñan, además, los sustantivos compuestos.

4.2.5 Género gramatical en el modelo basado en el uso

Si nuestro enfoque pedagógico se centra en el uso real de la lengua, no tendrá mucho sentido separar el aprendizaje del género gramatical de los ejercicios dedicados a la concordancia de género. Básicamente no estamos hablando de dos cosas totalmente distintas, puesto que por un lado el género se manifiesta y se expresa mediante la concordancia, y, por otro lado, inducimos a los alumnos a fijarse en las formas concordadas. Por eso, la observación del mecanismo con el que opera el género en cada sustantivo no debe limitar ni impedir el aprendizaje del mismo mediante la concordancia. Son múltiples los recursos a los que se puede recurrir para aprender el género. Sin embargo, es natural que el saber si un sustantivo es masculino o femenino

no conlleva necesariamente una producción correcta del mismo y de otras formas concordadas, dado que para lograr esto se requiere producir correctamente todos los elementos concordantes a la vez. Y ello significa que varios factores pueden intervenir durante la producción afectándola; entonces, en mayor o menor medida, resultará difícil predecir y controlar la producción (el *output*), como hemos visto en el análisis de errores. En el presente capítulo nos limitamos a tratar el tema basado en las frecuencias de ejemplar y de tipo del *input*.

En realidad, la construcción en la que el sustantivo va acompañado del artículo definido se cuenta entre una de las construcciones de más alta frecuencia de tipo. A medida que los alumnos enriquecen sus conocimientos sintácticos, la construcción básica también debe asumir un mayor grado de complejidad sintáctica. Al mismo tiempo que los alumnos aprenden los adjetivos variables, algunos pronombres personales y acusativos o los participios pasivos, están aprendiendo las formas concordantes del género. Durante este proceso, es fundamental observar el papel que juegan las frecuencias de ejemplar y de tipo a lo largo del *input*, sobre todo la combinación y fusión de las dos, algo que suele estar mal empleado en la enseñanza. Es decir, un *input* eficaz no puede solo tomar en consideración una frecuencia ignorando la otra. Por ejemplo, el sustantivo *dú*, tiene alta frecuencia de ejemplar en expresiones como *¡Buenos dú!* o *todos los dú*, pero no basta con la frecuencia de ejemplar, si podemos también tener un *dú bonito/tranquilo/aburrido/apretado*, etc., donde *dú* tiene una alta frecuencia de tipo. Más tarde, el sustantivo puede reemplazarse por *tarde* o *noche*. Parece que es una repetición, pero no cualquiera (como repetir a coro, *el dú, el dú, el dú*), sino igual que el input sesgado, una repetición sesgada.

Inspirada en la base filosófica de la lingüística cognitiva, la corporeización, con el motivo de hacer el aprendizaje en clase más divertido, presenta el juego de rol, donde los alumnos pueden desempeñar el papel de distintas formas de artículos, terminaciones del adjetivo e incluso los pronombres acusativos. De esta manera, el género gramatical deja de ser un concepto abstracto, intocable y se convierte en algo que el alumno puede ver, sentir e incluso formar parte activa. Con los carteles pegados sobre el pecho, en los que están escritos *el, la, los, las, -s, -o, -a, niño, joven, simpático*..., cada alumno recibe

su papel asignado. Cuando el profesor cambia el sustantivo, cada uno de ellos debe ponerse donde debe estar cuando sea necesario. Tanto los alumnos que participan como los que observan reflexionan y ven cómo se mueven y se colocan las formas concordantes, de la misma manera que la mente procesa y toma la decisión. El objetivo de esta actividad didáctica consiste en exteriorizar, visualizar y materializar el concepto y el uso del género gramatical para que puedan dominarlos de una forma más eficaz.

Con los adjetivos variables antepuestos y pospuestos, pasamos a analizar los adjetivos que funcionan como atributos, complementos predicativos hasta llegar a concordar el género en elementos de oraciones subordinadas en un nivel discursivo. En suma, la enseñanza-aprendizaje del género gramatical del sustantivo, así como la de la concordancia de género son procesos largos y duros, que requieren de mucha paciencia y dedicación por parte de los profesores y alumnos.

4.3 El sexismo lingüístico y la enseñanza de ELE:

Heidegger dice: “no somos nosotros quienes hablamos a través del lenguaje sino que es el lenguaje el que habla a través de nosotros”. Por ello, es muy posible que en realidad el lenguaje no resulte como esperábamos. Y una descripción del mismo, partiendo de un punto de vista personal, no es suficientemente objetivo como para evitar cualquier prejuicio (esta sería la razón por la que mucha gente, aparte de los lingüistas, confunde la lengua con el habla). En este sentido, considerar el uso de un fenómeno lingüístico (no el mismo fenómeno), sexista o no, depende mayoritariamente de cómo se emplea en situaciones cotidianas, es decir, cómo lo emplean sus usuarios. Si el lenguaje intenta hacer que su voz sea escuchada y transmitida a través de los hablantes y los profesores de LE, aun cuando no seamos capaces de configurarlo, tenemos el privilegio de representarlo y considerar las maneras de hacerlo, sobre todo a la hora de enseñarlo.

Partiendo del tema del lenguaje de género, el género gramatical plantea una serie de preguntas, que a continuación, respondemos y explicamos con detalle.

4.3.1 Discusiones generales

4.3.1.1 La lengua sexista y los hablantes sexistas

¿Es la propia lengua sexista o deben atribuir este título a sus hablantes? Es un tema muy discutido y cada uno puede preguntárselo a sí mismo y dar respuestas distintas, según sus propios conocimientos y experiencias lingüísticos. Con esta pregunta parece que entramos en la paradoja de que en esencia, el lenguaje configura y da forma al pensamiento, o a lo mejor, se deben entender las cosas al revés, es decir, son el pensamiento y la ideología los que eligen y determinan las formas de expresarse. La hipótesis de Sapir-Whorf⁸⁴ sirve de fundamento para los que toman la primera posición,

⁸⁴Hipótesis débil planteada por el lingüista Edward Sapir y el antropólogo Benjamin Whorf consiste en que cualquier

mientras que los que abogan por la segunda sostienen que el lenguaje le puede afectar, pero no debería ser el elemento determinante.

Martínez (2008: 13) comparte con Meseguer la opinión de que ni la lengua ni el resultado de su ejercicio es sexista. Recalca que el sexismo puede existir tanto en la mente o la conducta del individuo como en la mentalidad o el funcionamiento de la sociedad, por eso el sexismo lingüístico es más bien una consecuencia del sexismo social. El hablar una lengua no es suficiente como para convertir a una persona no sexista en una sexista, tampoco es capaz de hacer a una persona sexista dejar de serla. García Meseguer (1991) emplea dos oraciones para ilustrar la idea de que una situación social sexista puede describirse de una manera no sexista, al igual que una situación social no sexista puede describirse de una manera sexista. En las dos oraciones siguientes un periodista hace referencia a personas presentes en una reunión política.

a. There were about two thousand people, many women included.

(Había alrededor de dos mil personas, muchas mujeres estaban incluidas.)⁸⁵

b. They admitted 135 men and 17 women to the club.

(Se admitieron/Quedaron admitidos 135 hombres y 17 mujeres en el club.)⁸⁶

Se puede observar que en la primera oración el/la periodista está describiendo una situación no sexista de una manera sexista destacando la presencia de las mujeres como si no debiera haber tantas. El propio hecho se construye y se lleva a cabo de una forma neutral, sin embargo, el dar énfasis a una información de sobra e inadecuada puede resultar sexista, puesto que si tanto los hombres como las mujeres se encontraron en condiciones de asistir a la reunión, no tiene por qué subrayar la asistencia de las mujeres, y sobre todo la cantidad, a no ser que pretenda transmitir cierta connotación machista. Mientras tanto, la segunda oración presenta una realidad de desigualdad de género, que

lengua contiene una visión determinada y específica para ver el mundo e interpretar la realidad, y que por eso configura el pensamiento. La “hipótesis de Sapir-Whorf” -que defiende la interdependencia de cultura y lengua- se formuló al hilo de los trabajos de los estructuralistas estadounidenses, que en su mayor parte eran misioneros y se dedicaban por igual a la etnografía y a la descripción de lenguas y culturas muy diferentes y sin contacto con las más conocidas y familiares. Efectivamente, comprobaron cómo para aprender lenguas exóticas había que introducirse en la mentalidad (costumbres, creencias, mitos, religión, etc.) de las gentes que las hablaban. Martínez (2008:34)

⁸⁵ La traducción es mía.

⁸⁶ La traducción es mía.

se ve reflejada en la gran diferencia en cuanto al número de las mujeres admitidas en comparación con el número de los hombres admitidos. Puede ser resultado de algún estereotipo o perjuicio de la incapacidad de las mujeres, pero lingüísticamente no se detecta ninguna connotación ni ponderativa ni peyorativa.

Aunque resulta casi imposible negar por completo la influencia que el lenguaje puede ejercer sobre las maneras de pensar y expresarse, sostengo que debe ser la intención la que determine la transmisión de información y desempeñe el papel más importante en ella. Tratándose de un insulto, no importa que se emplee el eufemismo: sigue siendo un insulto. Lo mismo ocurre con el sexismo. Para una persona sexista, da igual que diga *querido/as amigo/as* o *queridas y queridos amigos*, como disimulo. Tampoco se puede declarar sexista a una persona, que muestra su máximo respeto por las mujeres por utilizar correctamente el uso genérico de la forma masculina. Si el estudio de sexismo va por exceso dentro del ámbito lingüístico, puede resultar innecesario e incluso ridículo y no deja de ser un mero juego de palabras. En nuestro caso, los alumnos de ELE no suelen asociar el uso genérico con el sexismo, puesto que normalmente no se detecta ninguna connotación peyorativa en las oraciones que lo contienen.

4.3.1.2 El lenguaje políticamente correcto y el lenguaje de género

Martínez (2008) emplea el término *lenguaje de género* para reemplazar el *lenguaje no sexista*, el cual forma parte del llamado *lenguaje políticamente correcto*. Lo políticamente correcto es un movimiento ideológico que nació en la universidad americana y se caracteriza por reconocer el multiculturalismo y defender los derechos de las minorías a través de la reducción y eliminación de algunos vicios lingüísticos. Por lo tanto, ha sido bien aceptado y muy popular entre los antirracistas, feministas, homosexuales, etc. Sus radicales ideas principales consisten en pretender realizar la igualdad social mediante el diseño e imposición de un lenguaje no discriminatorio. Así que el lenguaje políticamente correcto no solo forma parte de la corrección política, sino también llega a ser una representación activa de la misma. Unido a la hipótesis de

Sapir-Whorf si el lenguaje políticamente correcto no logra cambiar la realidad (es muy posible que no), modificará las denominaciones y de esta manera cambiará el pensamiento. El lenguaje políticamente correcto pretende limpiar la parte contaminada de la lengua, suprimir de ella la vieja mentalidad y conciencia, y corregir todo lo que se supone incorrecto en la nueva realidad.

Aunque el lenguaje políticamente correcto también trata cuestiones como, en el caso de género, la ocultación de la mujer, el machismo y androcentrismo, difiere del lenguaje de género limitándose al campo léxico, mientras que el último afecta también al nivel morfosintáctico. Además merece la pena diferenciar el lenguaje políticamente correcto del eufemismo. Aunque los dos tienen algo en común en algunos aspectos, la mayor diferencia consiste en que el objetivo principal del primero consiste más en sanear la lengua, abolir y desarraigar todos los vicios y suciedad lingüísticos, que mostrar simplemente la cortesía en el segundo caso donde se permite la existencia de lo vulgar. Además, el lenguaje políticamente correcto sirve de símbolo, etiqueta, algo que manifiesta la identidad colectiva y solidaria de los que lo usan y los distinguen de los demás.

Esta revolución semántica, como forma de la purificación lingüística, es también un arma de doble filo. Por un lado, tanto universidades, ayuntamientos como otras instituciones se ocupan de redactar y publicar numerosas guías de lenguaje no sexista/de género con el motivo de reeducar a sus usuarios y regularizar el uso, que se supone ideológico y objetivamente correcto. Por otro lado, la propaganda de este movimiento lingüístico, para muchos, también corre el riesgo de convertirse en una manipulación política, puesto que gran parte de los impulsores son los políticos y los que tienen cierto poder administrativo, cuyas voces se oyen ampliamente, como se suele decir: *quien tiene el poder tiene el lenguaje y viceversa*. Los políticos buscan en el lenguaje políticamente correcto atención y popularidad pública con el motivo de lograr sus objetivos políticos. Por eso ha recibido muchas críticas, e incluso, bastante duras. Por ejemplo, Martínez (2008: 14) indica:

Si no obedece a una moda pasajera, el lenguaje de género llegará a ser, como mucho,

un lenguaje especial : por la selección de su léxico, se aproxima a una jerga eufemística; por sus expresiones formularias, no pasa de mero recurso retórico inexpressivo, superfluo y fatigante; por la circunstancia de su uso, se reducirá a un lenguaje para ocasiones especiales, acercándose a una especie de «oficialés».

No obstante, al mismo tiempo ha mostrado una actitud tolerante, indicando que puede permitirse la existencia de un lenguaje políticamente correcto y que el lenguaje puede disfrutar de la mayor libertad de uso dentro de terrenos políticos, administrativos y legales, siempre que no se imponga como uso cotidiano a los hablantes.

Como la lengua está viva, no deja de cambiar siempre que se use. Los cambios son constantes y continuos y al mismo tiempo tan naturales que los propios hablantes no se dan cuenta de ellos. Sin embargo, el cambio no se produce bajo la influencia de ningún individuo ni grupo determinado, sino entre todos, aunque la iniciativa de las innovaciones pueda ser individual. De todas formas, es la gente corriente la que decide su adopción social. Este cambio tan radical no se genera dentro de la lengua misma, sino que se la impone y de una manera menos natural y más obligatoria. En palabras de Javier Marías (1995):

[...]La lengua no se cambia por decreto o porque lo desee un determinado grupo social, ni siquiera la cambia el diccionario, que se limita a registrar los términos que le parecen suficientemente instalados en el uso y habla de los ciudadanos; el habla es lo más libre que hay después del pensamiento, y es inadmisibles que nadie intente coartarla o restringirla según sus gustos o su hipersensibilidad; es algo vivo y sin dueño, y con infinitas posibilidades, de las cuales cada hablante elige unas y rechaza otras, pero siempre sin tratar de imponer sus criterios o preferencias a otros. Uno puede abstenerse de emplear tal o cual vocablo, pero no puede aspirar a que sea abolido por ello.

4.3.1.3 La visibilidad y la invisibilidad de la mujer en español

Con respecto a la ideología de género, es inevitable referirnos a una palabra clave, que es la visibilidad. La mayoría de los debates sobre el sexismo del lenguaje en español giran alrededor de la invisibilidad del femenino (específico) frente al masculino (genérico). A pesar de que en el presente trabajo no entraremos en su índole psicológica, es primordial subrayar que el concepto mismo es, en cierto sentido, subjetivo y puede

definirse según cada individuo. Por ello y justo a partir de ahí nacen las discrepancias.

Por un lado, el hecho de que el masculino genérico conlleve y desemboque en la ausencia morfológica del femenino da lugar a la invisibilidad de la figura femenina en el ámbito lingüístico. Debido a que se esfuerzan por suprimir la desigualdad de género empezando por el lenguaje, lo que se reclama es, en realidad, una presencia y visibilidad morfológica/lingüística, algo que se vea y se oiga. Mientras tanto, los defensores del uso correcto y estándar del masculino genérico ilustran el mismo término de una manera distinta, sosteniendo que la lengua sirve para nombrar y hacer referencia. Ni la lengua hablada ni la escrita visibiliza cosas. De todas maneras, si nos vemos obligados a tocar el tema de la visibilidad por ambigua e invisible que sea, no hay otro remedio que acudir al proceso de referencia en el que se evocan en la mente algunas imágenes borrosas a través de la imaginación y experiencias empíricas. Aun así solo se trata de una visibilidad abstracta, si todavía se puede denominar como tal, o de una visibilidad invisible. Este tipo de visibilidad existe tanto en la mente del hablante como en la del oyente.

Cuando hablamos del sexismo del oyente, decimos que durante la construcción semántica, el significado se hace cada vez más concreto en el contexto. Las informaciones coleccionadas convierten lo genérico en lo más específico a medida que se desarrollan las oraciones. La misma situación ocurre en toda lengua, por ejemplo, en chino ya sabemos que no se distinguen fonéticamente los pronombres de tercera persona y la referencia solo se aclara en el contexto. En este sentido, cuando se habla de *hombre* en determinadas situaciones, el contexto o el sentido común nos va a indicar una referencia concreta, bien el uso específico o bien el genérico. En un último caso, el *hombre* denota, de una forma obligatoria y bien clara tanto a los varones como a las mujeres o simplemente al ser humano, como si fuera una especie andrógina cuando no se ve la necesidad de diferenciar el sexo. Es decir, la mente visibiliza figuras de ambos sexos, o figura(s) de sexo no identificado o simplemente no visibiliza nada. Y por supuesto que la mente hace lo mismo al referirse a los animales obedeciendo el mismo principio de economía en cuanto al procesamiento de información. Generalmente se visibiliza lo que se está refiriendo. Cuando alguien hace referencia exclusivamente a

figuras varoniles (figuras masculinas), los prototipos de la referencia cuando se habla de *personas*, *estrellas*, *criaturas*, tratan de otra cuestión: un sexismo ideológico, psicológico y no lingüístico. Otra explicación sería que lingüísticamente no domina la lengua.

Hasta aquí da la impresión de que se habla de diferentes tipos de visibilidad: una física y la otra mental. En suma, los feministas, además de luchar por la igualdad de género social, proclaman la visibilidad y la igualdad/igualación a nivel morfológico.

4.3.1.4 La lengua y la realidad referida

Otra cuestión que ha sido muy discutida entre los dos partidos trata de la relación entre la lengua y la realidad referida. La razón por la que los feministas tienden a llegar al doblete arbitrario o la feminización llamativa y liberatoria se debe a su interpretación de la hipótesis de Sapir-Whorf. Y según esta, insisten en que la mentalidad (social y personal) puede ser modificada a través de los cambios lingüísticos, dado que para aprender las lenguas aborígenes, hace falta conocer las culturas en las que viven, prueba sólida de la estrecha vinculación entre la lengua y la realidad referida. Es cierto que la construcción mental de la realidad se lleva a cabo a base de la percepción y el entendimiento de la misma realidad que nos rodea, y no somos capaces de comprender (descodificar) y producir (codificar) conceptos (señales) identificados. Además, las formas de realizar tales actividades cognitivas también pueden variar. Dicho de otra manera, en cierto sentido, la lengua natural y no inventada estaría restringida por los conocimientos compartidos en una comunidad.

Sin embargo, todo sentimiento, opinión y escena puede expresarse y describirse mediante cualquier lengua, a pesar de las distintas normas sintácticas y morfológicas con las que cuenta cada idioma. Es natural que a veces se producen malentendidos y muchos de ellos se deben a distintas formas de la interpretación, de intención o referencia. Frente a numerosas variedades lingüísticas, parece casi imposible establecer criterios objetivos y científicos para juzgar cuáles de estas son más o menos sexistas que otras. Supongamos que algunas normas y expresiones lingüísticas conducen y

agravan el sexismo, entonces cabe preguntarse: siendo este una “enfermedad crónica y rebelde” a nivel mundial, ¿acaso toda lengua humana debería ser, en algún aspecto, sexista? o ¿el nórdico ha de ser menos sexista que el español, el inglés y el chino, puesto que los países nórdicos son socialmente los menos machistas?

La lengua es, por un lado, tan poderosa y compatible que nos permite reflejar a través de esta lo bueno y lo malo de una realidad mental, lo exterioriza y da forma para que se exprese y se transmita de algún modo, pero por otro lado también es débil. Se limita a hacer la mentalidad visible y muchas veces la deja tal como está, aunque la propia lengua está viva. La lengua, en cierto sentido, es nada más que una “salida inocente”. Si la lengua es sexista, ¿será también responsable de los pecados originales? Por lo tanto, la clave del debate reside en: si todo lo que se dice y se escribe a través de la lengua es lingüístico o no y dónde se colocan los factores ideológicos y psicológicos. La división o fusión entre la expresión lingüística con la mentalidad de la que habla y la realidad a la que se refiere.

Da la sensación de que los feministas lingüísticos fuerzan a los elementos morfológicos que se asomen, expresen significaciones más concretas que abstractas, y que cumplan funciones no correspondientes a las suyas. Es importante tener en cuenta que los signos morfológicos no son nada mágicos ni todopoderosos y también tienen sus limitaciones, a pesar de que en nuestro caso existe una correlación entre el género gramatical y el sexo biológico del mundo exterior y real. Es lo mismo decir: la diferenciación sexual solo existe en la realidad (mundo exterior y real) mientras el género gramatical, en la lengua.

4.3.2 ¿Estamos aprendiendo una lengua sexista?

4.3.2.1 ¿Es el valor del masculino genérico una manifestación sexista?

Si la lucha contra el sexismo reflejado en la lengua española, en concreto la feminización de los sustantivos de forma masculina, se desarrolla principalmente alrededor de la naturaleza del masculino genérico, cabe preguntarse si este mismo, en

mayor o menor medida, se puede considerar sexista. Diferentes opiniones dan diferentes explicaciones partiendo de distintos puntos de vista.

Los que abogan por feminizar los sustantivos masculinos que antes se referían exclusivamente a las profesiones ejercidas por los varones, tienen una razón fácil de entender. Para ellos, es obvio que el masculino genérico oculta y hace invisible lingüística y socialmente la forma y la figura femeninas, mientras que la feminización mediante la terminación *-a*, símbolo representativo de la identificación femenina, puede lograr, por lo menos, la recuperación de la posición lingüística. Por lo tanto, se esfuerzan por dar paso a este movimiento lingüístico con el motivo de eliminar la desigualdad de género empezando por el género gramatical, que según ellos, trata de un método necesario, accesible y eficaz.

Los que no están a favor de la feminización extrema y los que muestran una actitud relativamente neutral frente a tal discusión, interpretan el género masculino de otra manera. Indican que el uso del tema, es decir, el englobar a la pareja de ambos sexos en su referencia, en primer lugar, es igual que, por ejemplo, el singular genérico. En segundo lugar, tratándose del masculino genérico, aunque se sigue utilizando el término *masculino*, la diferenciación de sexo biológico masculino se vuelve ambiguo dentro del ámbito lingüístico. La forma masculina del sustantivo deja de hacer referencia exclusiva a los machos, y se refiere a la suma de macho y hembra. En vez de considerarse como una manifestación de la lengua sexista, en palabras de Martínez (2008), es una válvula de escape a la imposición morfológica del género. Javier Marás (1995) describe el uso genérico del masculino como una mera convención de la lengua, y le parece cursi el excesivo uso de los dobles.

4.3.2.2 ¿Es la concordancia una manifestación sexista?

Prado (1982) explica el fenómeno de concordancia mediante la teoría de la marcidez, indicando que “si se asocia un nombre masculino y un nombre femenino y se los describe con un solo adjetivo, la forma del adjetivo queda neutralizada en la forma masculina, lo cual supone que el masculino es el no marcado mientras el

femenino, el marcado”. En lugar de interpretar el adjetivo concordado como representación de la posición dominante del masculino, se ha empleado el término de neutralizado /neutralización⁸⁷ para describir el resultado de la regla de concordancia, aun cuando el último sí que se presenta en la forma masculina. Además, el autor añade que dentro de los dos sintagmas nominales (formados de un nombre masculino y otro femenino), cuando se trata de sustantivos cuyos referentes son de las personas y los animales, la neutralización resulta semántica, mientras en caso de sustantivos que denotan cosas y objetos, es morfológica, puesto que en el primer caso se considera que la neutralización de la forma plural masculina contiene al mismo tiempo dos rasgos semánticos opuestos: el macho y la hembra a pesar de su forma morfológica. No obstante, cabe señalar que en ningún caso la forma masculina del adjetivo muestra ni la preferencia ni la superioridad sexual y su discusión e interpretación debe limitarse al ámbito puramente gramatical.

4.3.2.3 El camino diferenciado: la feminización, la duplicación y el uniformador: el colectivo.

En el terreno lingüístico, también se marcan estas dos orientaciones del feminismo: así por ejemplo, el feminismo anglosajón es lingüísticamente igualitarista (tiende a anular las pocas diferencias morfológicas de género que aún conserva el inglés), mientras que el español es decididamente diferencialista (impulsa la feminización de sustantivos y extrema el uso de los dobles de género), si bien da un paso en la dirección opuesta con la recomendación de sustantivos colectivos (unificadores), como alternativa estilística a la duplicación.

Martínez (2008:23-24)

La productiva terminación *-a* se emplea ampliamente en la feminización de los sustantivos masculinos que acaban en *-o*, *-e*, y \emptyset . Pero, una palabra con la que hay que tener mucho cuidado al enseñar a los alumnos es *médica*. Diferente a vocablos como *jueza*, *jefa* o *presidenta*, que han sido aceptados más fácil y rápidamente por el público español, *médica* sufre bastante dificultad al adaptarse a su uso como el femenino del

⁸⁷ Según Prado (1982), “Por neutralización entendemos que dos rasgos en conflicto, como el masculino/femenino, convergen en uno solo de los dos rasgos aunque las estructuras subyacentes predican el uso de los dos rasgos. Esta neutralización puede ser solamente morfológica, es decir, que afecta únicamente a la forma superficial, y también semántica, cuando un rasgo abarca dos especificaciones aparentemente contrarias.”

médico, aunque ya quedó incluida en la RAE hace tiempo. Las posibles razones son dos: por un lado, porque igual que muchas otras palabras, cuya forma femenina se refería exclusivamente a la esposa del hombre que ejerce la profesión, puede decirse que el significado está ocupado. Y además, como se mantiene tan arraigada la costumbre antigua, no le resulta fácil desarraigarla. Por otro lado, la palabra *doctora*, forma femenina indiscutible de *doctor*, se utiliza ampliamente como sustitución de *médica*.

Tipos de desdoblamiento: a) dobles o desdoblamientos de una palabra en su forma masculina y femenina. b) desdoblamiento de artículos u otros determinantes. En cuanto a la escritura, se observa con frecuencia en la lengua administrativa y la prensa el llamado *osasismo*, que se representa con una barra oblicua entre la forma masculina y la femenina. Además, no hay que olvidarnos del uso del símbolo de arroba (signo de dirección electrónica). El manual de ELE *Planet@* incluso lo ha empleado en su propio título, con lo cual su postura queda bastante clara en lo que se refiere al tema tratado. Aunque estuvo de moda durante cierto tiempo, sobre todo se utilizaba y sigue utilizándose a la hora de redactar correos electrónicos, enviar SMS y en otras ocasiones informales, hoy en día se detecta cada vez menos su uso, parte por su desobediencia ortográfica, parte por sus propias limitaciones, puesto que solo se puede aplicar a terminaciones *-o* y *-a*. Hasta ahora nos limitamos a tratar el tema en un nivel léxico, de hecho, el problema está lejos de solucionarse desde la perspectiva morfosintáctica, porque se vuelve todavía más complicado cuando se refiere a la concordancia. La excesiva repetición de duplicaciones en todas las palabras concordantes, sin duda, resulta superflua e innecesaria y no sirve nada más que para causar cansancio y aburrimiento en los interlocutores.

El colectivo, como manera alternativa a la duplicación, cuenta con su propio género gramatical y se mantiene indiferente al sexo biológico de sus referentes. Si nos fijamos en la meta de visibilizar a las mujeres mediante la moción de género, parece que el colectivo no lo ha conseguido, porque ni siquiera diferencia unos de otros. Además, no siempre existe un colectivo para cualquier emparejamiento. En caso de que *la humanidad*, propuesta como alternativa a *el hombre* y al doblete, tampoco funciona,

pues los colectivos no son intercambiables en todos los contextos.

Por último, la razón por la que los feministas no se quedan conformes con el uso de palabras comunes de género, o con que la feminización se realice y se denote mediante la concordancia entre el artículo y el sustantivo, quizá se deba a que la feminización morfológica a través del cambio de terminación parece más visible que la sintáctica. Y da la impresión a algunos de que la primera resulta más radical y completa que la última, mientras que otros creen que la feminización sintáctica es más natural y eficaz.

Es obvio que los estereotipos de un género determinado y los desprecios formados según este no van a desaparecer tan fácilmente por la creación y el excesivo uso de las formas dobles de estos sustantivos, puesto que se trata de una cuestión más ideológica y psicológica que lingüística. Como hemos señalado antes, los factores decisivos consisten en las maneras en que uno recibe la educación y forma su ideología. Aunque es igual de difícil negar por completo que la propaganda y divulgación de la feminización de determinados sustantivos en español, en mayor o menor medida, ejerce influencia sobre la mentalidad y la cognición conceptual de sus hablantes o por lo menos les hace conscientes del fenómeno sexista reflejado en el habla.

Si los estereotipos sobreviven y persisten, el sexismo, por parte del lenguaje, no disminuye debido a la aparición de la forma *presidenta* o *amo de casa*. En suma, el desprecio existe en la representación mental y conceptual, no en la representación morfológica. Es posible que el lenguaje de género juegue un papel facilitador en la reconfiguración de la imagen de género, pero, en cambio, no sea capaz de valerse por sí solo y desempeñe una función más potente que la que tiene ahora. Aunque cuando la palabra *presidenta* y su uso hayan llegado a popularizarse, sigue utilizándose la forma masculina para referirse a *una elección de presidente* o *elección de presidentes* (también es necesario tener en cuenta que durante las últimas tres décadas, se observa un notable aumento de uso en la forma adjetival, *elección presidencial*), puesto que de todas maneras, el género masculino es el no marcado y el menos específico. Si en la lengua española existiera un morfema de género neutral, que no fuera la catastrófica *o* para las feministas o los feministas en general, ni su preferida *a*, que resulta igual de catastrófica

para los/las machistas, se habrá solucionado ya el problema. De hecho, lo que está sucediendo actualmente supone uno de los cambios más grandes que la flexión de género ha sufrido a lo largo de su historia desde la perspectiva sociolingüística.

4.3.3 El doble valor del género masculino en la ELE

La gramática nos dice que la mayoría de los sustantivos que acaban en *-o* son del género masculino, mientras los que terminan en *-a*, del femenino. Entre los sustantivos que corresponden a tal descripción, los alumnos se dan cuenta de que en el caso de los nombres animados, el género masculino y el femenino, muchas veces (sobre todo los primeros vocablos que los alumnos aprenden, como se pueden observar en los manuales de ELE, los de nacionalidades, de relaciones de parentesco, y especies animales, etc.) responden respectivamente a los sexos naturales de sus referentes: el varón y la mujer, el macho y la hembra. Peor será el caso cuando se establezca, de una manera inconsciente, un nivel alto de correlación/correspondencia entre el género masculino, el sexo masculino y la terminación *-o*, lo mismo ocurrirá con el femenino.

4.3.3.1 El doble valor del género masculino en la semántica: relación dominante-dominado

Es importante aclarar que el dominante y el dominado responden respectivamente a los que se suelen llamar el semánticamente no marcado y el semánticamente marcado. Dentro del ámbito semántico, el sustantivo masculino es el no marcado y el femenino, el marcado. Se denominan el masculino asimétrico o dominante y el femenino asimétrico o denominado según el hecho de que en español, la mayor parte de las especies animales y las actividades humanas, en términos de las profesiones, los oficios y puestos, suelen designarse a través del *macho/varón* y no de la *hembra/mujer*. Aquí nos limitamos a discutir sobre los sustantivos de pareja *macho/varón-hembra/mujer* que reciben dos nombres distintos o un nombre de doble forma (menos *gallo-gallina*, *toro-vaca*, *varón-mujer*, *niño-niñera*, etc. que presentan simetría semántica). En

cuanto a los de forma única, por ejemplo, entre los nombres epicenos, encontramos tanto los de género masculino como los del femenino y hablando de los nombres comunes en cuanto al género, son simétricos cuando no llevan artículos.

Se observa primero el mundo animal, excepto *abeja-zángano*, *oveja-carnero*, *paloma-palomo*, casos en los que el femenino (*abeja*, *oveja*, *paloma*) es el dominante, en *gato-gata*, *perro-perra*, *pato-pata*, *lobo-loba*, *oso-osa*, etc., que son todas flexivas; en los casos en que el género masculino es el dominante, puede hacer referencia al macho o a la especie en general, tanto en singular como en plural, por ejemplo, si alguien dice: *tengo un perro/gato en casa*. De hecho, puede tener un perro/gato macho o una perra/gata. Ocurre lo mismo en el mundo humano, cuando los sustantivos de pareja varón-mujer son nombres diferentes y nombres de doble forma, por ejemplo, *padre*, *niño*, *amigo*, etc., la forma masculina puede aludir al varón o puede aludir a la función, mientras la forma femenina se refiere solo a la mujer.

Esta asimetría semántica, conocida también como el doble valor del masculino se divide en los dominantes puros y los semidominantes, según su dominio en la forma singular y la plural. Denominamos los dominantes puros o simplemente dominantes a los que dominan tanto en singular como en plural, tales como *niño* y *amigo*. Se dice *un amigo es un regalo de la vida* y *a mí me gusta tener muchos amigos* (*amigo* en ambas formas con el valor genérico). Definimos los semidominantes a los que dominan solo en plural, por ejemplo, *padre*. Dicen *cuando era pequeño, su padre siempre le pegaba* (es su padre el que pegaba a él, no su madre) y *mañana se celebra la reunión de padres* (pueden acudir a la reunión tanto los padres varones como las madres).

Para evitar que la relación dominante-dominado haga pensar a los alumnos que el sexo masculino ejerce dominio sobre el sexo femenino, es decir el *macho/varón* sobre la *hembra/mujer*, se hace hincapié en la idea de que el valor genérico no es nada más que un rasgo gramatical del género de algunos sustantivos animados. En otras palabras, la realidad no se ve reflejada necesariamente en la lengua, ni muchos menos en su uso gramatical. En este sentido, parece que el asociar el sexo y el género provoca más desventajas que ventajas.

4.3.3.2 La definición y enseñanza de *niño* en una clase de ELE

Para muchos alumnos de ELE de nivel inicial o incluso intermedio, la palabra *niño* denota exclusivamente a una persona no adulta, de corta edad y de sexo masculino, como consecuencia, la forma plural *niños* debe referirse a dos o más personas no adultas, de corta edad y de sexo masculino. Interpretación muy parecida, pero correcta, la podemos encontrar en casos de *niña* y *niñas*. Por lo tanto, a la hora de aprender el uso genérico masculino, los alumnos se dan cuenta de que las palabras masculinas cuyos referentes son seres humanos pueden designar bien a estos mismos referentes de sexo masculino, o bien a todos los miembros, de ambos sexos, que pertenecen a alguna determinada clase, es decir, quedan incluidos tanto los niños (de sexo masculino) como las niñas en el caso de *los niños*. La interpretación de una situación u otra va determinada por el uso contextual. Si todo esto forma parte de nuestra enseñanza de género en clase, no nos debe extrañar que los alumnos tengan la impresión de que el género masculino, corporeizando gramaticalmente el sexo masculino predomina sobre el género y el sexo femenino. Si se me permite decir, somos nosotros mismos los que ponemos una máscara sexista a la lengua que estamos enseñando.

¿Por qué *niño*, desde el principio, no puede denotar la clase del ser humano no adulto y de corta edad sin diferenciación de sexo, dado que el género masculino es el no marcado? En cuanto al género femenino, las palabras *niña* y *niñas* tienen el género marcado y hacen referencia exclusivamente a un miembro y miembros de sexo femenino de la clase, mientras se ha conservado la forma masculina *niño* para referirse tanto a un miembro de sexo masculino de la clase como a toda la clase en general. Dicho de otra manera, la forma marcada de *niña* no hace perder la función genérica de la forma no marcada de *niño*. Lo mismo ocurre con la forma plural.

4.3.3.3 ¡Hombre, no te enfades con *hombre*!

A diferencia de muchos sustantivos animados masculinos, cuya forma singular o plural, o ambas tienen el valor genérico, el vocablo *hombre* se define en el Diccionario

de la Real Academia Española (DRAE, 22.ª edición, 2012) como:

Hombre ⁸⁸

(Del lat. *homo*, -*inis*).

1. m. Ser animado racional, varón o mujer.
2. m. **varón** (ser humano del sexo masculino).
3. m. Varón que ha llegado a la edad adulta.
4. m. Grupo determinado del género humano. *El hombre europeo* *El hombre del Renacimiento*
5. m. Individuo que tiene las cualidades consideradas varoniles por excelencia, como el valor y la firmeza. *¿Ese sí que es un hombre!*
6. m. U., unido con algunos sustantivos por medio de la preposición *de*, para designar al que posee las cualidades o cosas significadas por tales sustantivos. *Hombre de honor*, *de tesón*, *de valor*
7. m. coloq. **marido**.
8. m. p. us. Persona que en ciertos juegos de naipes dice que entra y juega contra los demás.
9. m. p. us. Juego de naipes semejante al tresillo, de origen español, que se extendió por Europa en el siglo XVI.

Según la cita del DRAE, el vocablo *hombre* puede asignar tanto a la humanidad en su conjunto (los usos 1, 4 y 8) como a los varones de manera particular (en los usos 2, 3, 5, 6 y 7). No es la forma singular ni la plural la que implica el valor genérico, sino la misma palabra la que decide una doble identidad con sus dos significados principales. La diferente frecuencia de uso y conceptualización conducen las dos caras del *hombre* a distintas posiciones. Aun cuando se presenta una asimetría semántica en la que el primer significado abarca el segundo, en la mente de los hablantes la conexión entre *hombre-varón* es más fuerte que la conexión *hombre-persona* (García Meseguer, 1994). Una posible razón consiste en el inapropiado emparejamiento entre *hombre-mujer* en los sentidos de *varón-mujer* y *marido-mujer* (véase los usos 2, 3, 5, 6 y 7). Para los feministas, justo el segundo sentido hace parecer que el primero, como el ser humano, oculta la aparición de la mujer. En realidad, cuanto más fuerte es la conexión entre *hombre-varón*, menos fuerte es la conexión *hombre-persona*, o menos posibilidad de aparición femenina en la conexión *hombre-persona*.

A la hora de enseñar *hombre* como interjección⁸⁹, hay que tener en cuenta su uso

⁸⁸ <<http://lema.rae.es/drae/?val=hombre>>

⁸⁹ Hombre: interj. U. para indicar sorpresa o asombro, o con un matiz conciliador. *¡Hombre, tú por aquí!* *¡Hombre, no te enfades!* <<http://lema.rae.es/drae/?val=hombre>>

correspondiente de la forma femenina, *mujer*⁹⁰. Aunque el DARE nos ha ofrecido explicaciones casi idénticas, según Edeso Natalás (2009:80), no se trata de la misma interjección con una simple alternancia de género, sino dos interjecciones distintas puesto que se dirigen a los destinatarios diferentes. Mientras *hombre* como interjección se emplea para referirse tanto a un hombre como a una mujer, *mujer* en este caso se suele utilizar exclusivamente cuando el interlocutor es de sexo femenino. En mi opinión, la diferencia puede atribuirse al uso genérico del masculino y el género marcado y específico del femenino.

Les reprochan a palabras como *hombre* y *padre* por ser androcéntricas, esto es, que ocultan a la mujer. El motivo de esto es atribuido a la asimetría semántica. Sin embargo, no es difícil detectar que en español algunos sustantivos inanimados tienen no solo esta oposición y asimetría semántica, sino también el mecanismo que opera del mismo modo. Por ejemplo, la pareja de *día-noche*.

En suma, frente a la ocultación de la mujer en expresiones en las que aparece *hombre*, lo recomendable, según García Meseguer (1994), es emplear lo menos posible el vocablo *hombre* y usar, a cambio, *persona* o *varón*, según corresponda. *De no hacerlo así se incurrirá muy probablemente en ambigüedad o en sexismo* (García Meseguer, 1994: 46). Diferente a los idiomas que no disponen de otro vocablo, en español sí que hay otra opción *varón*, heredado y conservado del latín, y en palabras de Meseguer, debemos beneficiarnos de ello. No obstante, la actitud que se muestra ante la propuesta de la sustitución de *hombre* no ha sido siempre optimista, teniendo en cuenta que veinte años después la palabra sobrevive y sigue utilizándose en la lengua hablada y escrita. En lo que se refiere a su frecuencia de uso en las publicaciones, se trata más adelante en el último apartado del presente capítulo.

⁹⁰ Mujer: interj. U. para indicar sorpresa o asombro, o con un matiz conciliador. *¡Mujer, qué susto me has dado!* *¡Mujer, no te enfades!* <<http://lema.rae.es/drae/?val=mujer>>

4.3.3.4 El doble valor del radical de persona en chino

La observación del doble valor del género masculino hace a la autora reflexionar sobre el caso de dos radicales 人 (rén, persona) y 女 (nǚ, mujer) en el chino. Volvamos a tomar los pronombres de tercera persona 他 (tā) y 她 (tā) como ejemplo⁹¹. El carácter 他, que lleva a la izquierda el radical 人, denotaba a una tercera persona en singular sin discriminación sexual. Después apareció el carácter 她 (por influencia del inglés en que se distinguen *he* y *she*, él y ella), que lleva a la izquierda el radical de mujer para identificar el sexo del referente. El primero, hoy en día, designa principalmente a una tercera persona de sexo masculino. Aun así en muchos casos en los que no resulta necesaria la discriminación de sexo, puede referirse bien a una tercera persona de sexo masculino o bien a una de sexo femenino. Lo mismo ocurre con la forma plural. Los dos caracteres cuentan con la misma pronunciación *tā*, que provoca en algunas ocasiones cierta confusión del sexo del referente, al primero lo llaman el 他 masculino (*nán tā*) y al segundo, el 她 femenino (*nǚ tā*). De esta forma se ha realizado fonéticamente una diferenciación simétrica. No obstante, en cuanto a la escritura, sigue presente la asimetría entre el radical de persona y el radical de mujer, que a su vez justifica su uso genérico.

Desgraciadamente, el 他 masculino no logró escaparse de los reproches por parte de los feministas, que abogan por su abolición y sustitución por otro de uso específico⁹². Esto se debe a que una vez creada la forma femenina (她), se le ha dotado al primero de la asignación de tercera persona masculina mientras sigue utilizándose el mismo carácter cuyo radical indica al ser humano en general. Esto equivale a elevar y aumentar la imagen masculina, maximizando su representación simbólica en la ortografía. Mientras tanto, los que se sienten menos invadidos sostienen que en lugar de llamar el radical 人 (rén) el masculino, se define el radical de persona desde el principio. La

⁹¹ En el chino simplificado el pronombre de la segunda persona singular se escribe con el radical de persona a la izquierda 你, mientras en el tradicional con el radical de mujer 妳. Lo mismo ocurre en sus formas plurales, pero siempre con la misma pronunciación.

⁹² No se ha encontrado dicha sustitución, porque en chino no existe un radical que indique solo el sexo masculino. Los ejemplos que dimos anteriormente son bien de radical masculino de parentesco, o bien de radical que sirve de representación fonética.

referencia parcial a los varones existe desde tiempo atrás cuando quedó incluida también la referencia parcial a las mujeres. El hecho de que las mujeres dispongan de un carácter marcado y específico para su identificación provoca que el 他 (tā), que antes contaba con la referencia indiferenciada, pierda la referencia a las mujeres. Parece que si los machistas hubieran creado otro carácter de referencia específica, se habría solucionado el problema.

En resumen, como profesores de ELE, es fundamental ser muy conscientes del doble valor del masculino (el valor específico y el valor genérico) que poseen muchos sustantivos animados masculinos, como *niño, amigo, abogado*, etc.; intentar incluir la posible referencia de las figuras femeninas según el contexto antes de que una inadecuada vinculación entre el género gramatical y el sexo quede consolidada y fosilizada (se trata de un ejercicio imaginativo en el que se requiere la atención, como apunta García Meseguer); y por último tener cuidado con la forma y el orden de presentar el género según hemos discutido en el apartado anterior.

4.3.4 Los dobles y los colectivos en la enseñanza

La forma plural de los sustantivos animados masculinos que son semánticamente asimétricos, hace referencia cada vez más a las personas que a los varones. Sin embargo, hoy en día se nota con bastante frecuencia su aparición acompañada de la forma femenina. Y una vez que va seguida por la femenina, el valor genérico se reduce al valor específico. Está claro que la aparición del equivalente femenino tiene como objetivo aumentar la imagen femenina en la expresión lingüística, pero al mismo tiempo obliga a la mente del aprendiente saltar entre dos posibilidades de incluir o no los miembros del sexo femenino, por ejemplo, el caso de *reunión de profesores & reunión de profesores y profesoras (profesoras y profesores)*, en el que la palabra *profesores* apunta a todos los profesores y a los profesores varones. Este hecho exige un mejor entendimiento y manejo del género gramatical y supone una dificultad de mayor grado para los alumnos de niveles iniciales, por ello se recomienda su introducción a partir del nivel B1.

En mayor o menor grado, agregar la forma femenina se considera como un arma de doble filo. Por un lado, hace que la imagen femenina se disocie de la forma gramatical masculina, y que la forma sea vista y su voz sea escuchada. Por otro lado, se está reforzando la oposición *profesor-profesora* y la conexión *profesor-profesor varón*. García Meseguer (1994) insiste en emplear *profesores varones* y *profesoras* en sustitución de *profesores* y *profesoras*, y defiende el uso del masculino específico para reducir ambigüedades y el sexismo lingüístico. Como profesores de ELE, desde mi punto de vista, es más recomendable mantener una actitud abierta y neutra sobre este asunto. Es decir, siempre que el uso específico y el genérico coexistan en el habla cotidiana, no tendremos por qué prescindir de ellos⁹³. Pero la lengua misma se encuentra en constante evolución y el masculino específico aparece cada vez más en la prensa diaria mediante el desdoblamiento.

Con respecto al empleo de los sustantivos colectivos, tales como *profesorado*, *alumnado*, etc., son vocablos raras veces incluidos en los manuales de ELE de nivel inicial. Los colectivos no inducen a los hablantes ni a los oyentes al sexismo al trasladar individuos a un grupo a pesar de contar con sus propios géneros gramaticales. Los demás usos del género masculino, que lo diferencian del género femenino no tienen que ver con el dominio del sexo varón. Es fundamental restringirlos dentro del ámbito gramatical. Por ejemplo, la sustantivación de verbos y frases.

4.3.5 Fusión entre el género y el sexo

Para los profesores de ELE, supone una tarea complicada hacer a los alumnos distinguir el género del sustantivo y el sexo, y además delimitar el primero dentro del ámbito gramatical a pesar de su correlación con el último. Este hecho se debe a que en la definición del género gramatical se utilizan los mismos términos: el *masculino* y el *femenino* con los que se discriminan los sexos naturales, el sexo masculino y el sexo

⁹³ Ignacio Bosque (2012) indica : “ hay acuerdo general entre los lingüistas en que el uso no marcado (o uso genérico) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo están el de muchas otras lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo.”

femenino. Es decir, diferentes conceptos comparten los mismos términos y el causante es la llamada igualdad terminológica. El hecho de que se emplee el mismo par de adjetivos (*masculino/femenino*) para calificar a los géneros gramaticales y para calificar a los sexos, sirve de prueba de la confusión género-sexo en la que vivimos inmersos (García Meseguer, 1994: 30). Por lo tanto, García Meseguer se esfuerza por reemplazar el género masculino y el género femenino por el *género m* y el *género f* (*género eme* y *género efe* en lugar de *género masculino* y *género femenino*) con el motivo de debilitar tal conexión. La casusa de esto la podemos encontrar en la igualdad terminológica del mismo concepto, siendo el género una palabra polisémica, es decir, el *género* en la igualdad de género y el *género* lingüístico/morfológico/gramatical.

El doble valor de los sustantivos animados del género masculino sirve de prueba de que la diferenciación simétrica entre el género masculino y el femenino no conlleva necesariamente una simetría semántica en el uso, origen de reproche por parte de los feministas.

4.3.5.1 La no correspondencia entre género y sexo en el doble valor del género masculino

Hemos visto en la parte anterior cómo el género y el sexo no se corresponden en cuanto al doble valor de los sustantivos animados masculinos y la asimetría semántica que presentan. A continuación, nos fijamos, sobre todo, en la forma singular, que suele ser olvidada o ignorada en la enseñanza.

A los alumnos de ELE les resultará más difícil manejar el uso genérico del masculino en forma singular que en forma plural, puesto que para ellos, la última, siendo plural, tiene más probabilidad de incluir figuras femeninas y les parece más comprensible en el caso de que una inadecuada conexión sexo-género se haya establecido. Muchos de ellos tienen la impresión de que por culpa del género gramatical, el sexo del referente deja de estar oculto o ser irrelevante. Quiera o no quiera el hablante, se ve obligado a indicar el sexo a través del género, creyendo que la vinculación es biunívoca y obligatoria. La razón por la que tienen tal interpretación es que muchas

veces al sexo varón le corresponde el género masculino y al sexo mujer, el femenino. Por lo tanto, se trata de una sobregeneralización del uso específico del género gramatical.

Se dice *un amigo es un regalo de la vida*, aquí el *amigo* no se refiere exclusivamente a un varón y tampoco en *ayer hablé con un amigo*. En los casos en que al sexo le corresponde el género, el hablante conoce el sexo del referente y quiere que el interlocutor se entere de él, mientras en estos dos ejemplos el hablante desconoce el sexo del referente en el primero, porque no es un referente determinado y en el segundo, aunque el hablante conoce el sexo del referente, prefiere no informar sobre él. Matices como estos deben ponerse de relieve en la enseñanza, ya que la manifestación del sexo del referente va determinada por, además de la realidad, el contexto y la actitud del hablante.

4.3.5.2 Otras no correspondencias

Es posible que una gran cantidad de sustantivos animados cuyo género gramatical responde a su sexo haga parecer distintos los casos en que los dos aspectos no se corresponden. Cuantos más sustantivos animados estereotípicos aprenden nuestros alumnos, más fuerte se vuelve la vinculación, como si el género gramatical de todo nombre animado tuviera que contar con un sexo biológico. Ante todo, uno no tiene por qué responder al otro. Aun cuando se empleen los mismos adjetivos para calificar, e incluso el género y el sexo coincidan en algunos sustantivos animados, la correspondencia/correlación no es necesaria en los siguientes casos. Veamos:

1. Es una bella, magnífica y acogedora persona.
2. Es un curioso, simpático y honrado personaje.
3. Una amplia mayoría de la tripulación es británica.
4. Todas eran varones de raza blanca.
5. La epidemia ocasionó seis víctimas; todas eran varones de raza blanca.

...

García Meseguer (1994: 109-111)

Los ejemplos de arriba vuelven a demostrar que el género gramatical de los sustantivos animados, de los sustantivos colectivos, de los pronombres y los adjetivos no necesariamente responden al sexo de sus referentes. Lejos de revelar el sexo, nos confunden e incluso nos engañan. Si los alumnos relacionan, sin darse cuenta, la forma de los adjetivos con el sexo natural del referente de los sustantivos como *persona* y *personaje*, incurrirán en un error, puesto que la primera oración puede aludir perfectamente a un varón, mientras la segunda a una mujer. Lo mismo ocurre con los sustantivos colectivos, que obviamente denotan, en la mayoría de los casos, a seres humanos con determinados rasgos de ambos sexos. En el caso del adjetivo, este solo concuerda con el género gramatical de la *tripulación* en la tercera oración, la femenina, y no con el género ni el sexo de los tripulantes. En otras palabras, el género gramatical de los sustantivos no está necesariamente ligado al sexo natural de sus referentes. Teniendo esto en cuenta, se evitarán muchas interpretaciones equivocadas (1-3).

Las siguientes dos oraciones (4-5) nos demuestran lo importante que es el contexto para una interpretación correcta. Un enunciado, que a primera vista parece incorrecto, una vez puesto en el contexto, llega a ser comprensible y natural. Si la cuarta oración nos parece agramatical, es porque vinculamos a la ligera *todas* con *todas las mujeres*, *todas las chicas*, suponiendo que así ha de ser. Si *varones de raza blanca* indica que el sujeto debe denotar a seres humanos de sexo masculino, será ridículo e imposible que *todas* haya de referirse a las mujeres. De nuevo, se incurre a un error que nos lleva a un callejón sin salida. No obstante, la quinta oración nos amplía las posibilidades desasociando la conexión *todas-figuras femeninas*. En vez de designar a seres humanos de sexo femenino, *todas* precede un sustantivo de género femenino en forma plural que denota a personas (4-5).

Si los alumnos se fijan bien en los sustantivos citados, pronto se darán cuenta de que todos son sustantivos animados que no presentan flexión de género y en estos casos son nombres epicenos (*persona*, *personaje* y *vétima*). Además de los mencionados, deben incluirse también *estrella*, *figura*, *criatura*, etc. Estos nombres aluden en general a personas, cuyo sexo natural es bien masculino o bien femenino, y tienen al mismo tiempo su propio género gramatical. Por ello, cuando funcionan como antecedente de

adjetivos y pronombres, estos deben tomar el género gramatical de su antecedente y no el sexo del referente del mismo. Aquí el género femenino de *todas*, en vez de tener valor semántico, se limita a actuar como marca de concordancia.

En cuanto a los adjetivos, García Meseguer (1994) distingue las oraciones que están en primera y segunda personas de las que se construyen en tercera persona, señalando que como las primeras dos siempre son de éticas, esa deixis otorga valor de ético al género de los adjetivos. Sin embargo, frente a frases *soy/eres listo* y *soy/eres una lista persona*, es decir, ambas construidas en primera/segunda persona con un mismo referente varón, ¿cómo las explicamos a los alumnos? En mi opinión, el caso de los adjetivos es igual que el de los pronombres, a saber, la ley principal y fundamental de la adopción de género consiste en que los adjetivos modifican o restringen un nombre o directamente a una persona determinada y específica. En el primer caso, el adjetivo adopta el género gramatical del nombre modificado (aun cuando sea un nombre animado, debe tratarse como cualquier inanimado) para mantener una forma concordada. En el segundo, adopta el género que responda al sexo de la persona. De tener esto siempre en cuenta, se evitarán muchos fallos y malentendidos.

Volvamos a las primeras dos oraciones. Durante la clase se puede poner un vacío de contenido en *persona* y *personaje*, y pedir a los alumnos que rellenen con sustantivos, según convengan. Es posible que no conozcan todos los adjetivos empleados, teniendo en cuenta que la palabra *acogedora* o *magnífica* resulta difícil para los aprendientes de nivel inicial. Por eso el profesor puede reemplazarlas por los vocablos más básicos a condición de que sean adjetivos flexivos de género, puesto que son las desinencias según las cuales los alumnos escogen sustantivos de cierto género. Se supone que al principio los sustantivos elegidos son los animados y flexivos que tienen dos formas. Luego hay que animar a los alumnos a reflexionar si existe palabra de otro tipo que cumpla el requisito. Una vez que aparezca opción como *persona* o *personaje*, el profesor deja al alumno explicar su razón. Por último, el profesor presenta a los alumnos más nombres epicenos como *estrella*, *vétima* y les pide que construyan más frases utilizando el mismo patrón con el motivo de reforzar este conocimiento, que parece paradójico a primera vista.

Tal ejercicio debe realizarse a lo largo del aprendizaje de nivel inicial a medida que los alumnos van enriqueciendo su vocabulario. En lo que se refiere al género y su concordancia en ELE, la conciencia y la sensibilidad del tema no nacen de la nada, se cultivan y se practican. Si volvemos a observar atentamente los manuales de ELE, nos damos cuenta de que la concordancia de género que se hace entre el adjetivo y el sustantivo se realiza principalmente entre el adjetivo y los sustantivos inanimados, y los animados de dos formas. Este aspecto ha sido ignorado en los manuales y debe ponerse de manifiesto en clase.

4.3.6 Otras sugerencias pedagógicas

Siendo profesores de ELE, es recomendable no tomar partido frente a tal discusión por las siguientes razones. En primer lugar, todo esto depende de cómo dibujamos en la enseñanza el límite entre la lengua y el habla en lo que se refiere al fenómeno sexista. Según Martínez (2008: 29-30), mientras la lengua es responsable de lo que impone a sus usuarios, todo lo demás se achaca al que la usa. En segundo lugar, una vez que tenga dominado el idioma, cada alumno, como individuo libre de expresarse, tiene el derecho a elegir entre las formas de expresiones aprendidas y mostrar sus propias actitudes frente a estas. Es decir, no son los profesores, ni los manuales de ELE, sino los propios alumnos quienes toman la última decisión. Y lo que hemos de hacer como profesores es presentar y explicar sin prejuicio el uso de ambos casos en sus respectivos contextos comunicativos y reales.

En la enseñanza de ELE si a los alumnos les parece invisible la figura femenina en comparación con la correspondiente masculina en cuanto a los sustantivos comunes de género, esto no se debe a que lingüísticamente no la representan, sino que no se les enseña. Por lo tanto, resulta necesario e indispensable explicar suficientemente bien el uso de los sustantivos comunes de género y el uso genérico del masculino desde el principio. Si se me permite, quisiera alegar que da la impresión de que por un lado, la gramática hace hincapié en distinguir el género semánticamente motivado, el género natural, en nuestro caso y el género formal; mientras que, por otro lado, se empeña en

manifestar la igualdad de género a través de la feminización de los sustantivos reemplazando el morfema de género. Existen mujeres que se esfuerzan por el empleo de las formas flexivas de *la médica*, *la música* y *la arquitecta*, etc. Sin embargo, las propias mujeres que ejercen estas profesiones las rechazan. A propósito de esto último, es necesario mencionar la llamada asimetría sexista en la que el sustantivo mantiene la denotación literal al referirse al hombre y revela connotaciones machistas cuando se aplica a la mujer. Por ejemplo, *mujer de la calle/hombre de la calle*, *mujer pública/hombre público*, etc.

Por eso, no hay otro remedio que permitir la coexistencia de ambas formas, tales como *la presidente/la presidenta*, *la abogado/la abogada*, dado que el proceso de cambio puede ser bastante largo. Lo que se enseña de español no es el español académico ni el del diccionario, sino el que se está hablando y utilizando y el que vive en el presente. En cuanto a cuál gana la competición, ¿la norma innovadora o la arcaizante?, el tiempo nos lo dirá. Así que como los profesores de ELE, es mejor esperar y al mismo tiempo mantenernos conscientes e informados de lo que está ocurriendo y ocurrirá.

Por último, cabe mencionar un programa *on line* llamado *Google Ngram Viewer*, que puede servir de gran apoyo tanto para los profesores y alumnos de ELE como para los sociolingüistas. Se trata de un corpus de libros digitalizados y coleccionados por *Google Books*. Con solo introducir palabras o frases sueltas, el programa genera un diagrama que indica la frecuencia de aparición de esta palabra en los libros publicados durante un periodo determinado o un año específico (en el caso de español, desde el año 1800 hasta 2008), y a través de la cual, se puede ver la evolución de su uso a lo largo de la historia y prever el desarrollo en el futuro, algo que normalmente no se enseña en los manuales. A continuación, tomamos algunos sustantivos mencionados como ejemplo.

El hombre, los hombres, la mujer, las mujeres, las personas: se observa un descenso gradual en cuanto a las frecuencias de uso de *el hombre* y *los hombres* a partir de los años ochenta del siglo pasado, mientras que al mismo tiempo las de *la mujer*, *las mujeres* y *las personas* registran un aumento notable, sobre todo en los últimos dos

94 <[<https://books.google.com/ngrams/interactive_chart?content=el+hombre%2C+la+mujer%2C+los+hombres%2C+las+mujeres%2C+personas&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Cel%20hombre%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+la+mujer%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+los+hombres%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+las+mujeres%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+personas%3B%2Cc0%3B.width=900&height=500&marginwidth=0&marginheight=0&space=0&vspace=0&frameborder=0&scrolling=no>](https://books.google.com/ngrams/interactive_chart?content=el+hombre%2C+la+mujer%2C+los+hombres%2C+las+mujeres%2C+personas&year_start=1800&year_end=2000&corpus=21&smoothing=3&share=&direct_url=t1%3B%2Cel%20hombre%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+la+mujer%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+los+hombres%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+las+mujeres%3B%2Cc0%3B.t1%3B%2C+personas%3B%2Cc0%3B.width=900&height=500&marginwidth=0&marginheight=0&space=0&vspace=0&frameborder=0&scrolling=no)>

V. CONCLUSIÓN

En este capítulo se recogen las principales conclusiones en la presente tesis. Dado que en esta convergen distintas disciplinas como la lingüística descriptiva, la lingüística cognitiva y la contrastiva, los resultados obtenidos tienen repercusiones que se ramifican en distintos campos.

Como hemos indicado en la introducción, este trabajo comprende dos partes principales: una teórica y otra práctica. En el primer apartado, a partir de la definición del género gramatical que se ofrece desde distintos puntos de vista, se pretende mostrar que se trata de una cuestión en la que se pueden involucrar muchos rasgos, que suelen interrelacionarse entre sí mismos. La gramática tradicional da más importancia a la motivación semántica, mientras que la estructural hace hincapié en los rasgos formales. De acuerdo con la perspectiva funcional, se destaca la manifestación sintáctica, la concordancia. La gramática descriptiva ofrece la posibilidad de observar el tema desde una visión global. Se analizan respectivamente el aspecto semántico del género en los nombres animados, los inanimados y su presentación formal; se estudian a partir de la forma, el rasgo flexivo de género en diferentes casos; y por último, la flexión de género en las formas concordantes, a saber, los determinantes, los adjetivos y algunos pronombres.

Aunque se trata de una descripción detallada y completa, es una gramática más lingüística que pedagógica. De todas maneras, para los profesores de ELE, esta descripción gramatical servirá de fundamento y gran apoyo a la hora de conocer el mecanismo con que funciona el género gramatical.

Gracias al *Plan Curricular* del Instituto de Cervantes, recordamos que, a priori, el género gramatical no merece mucha explicación, así como no debe enseñarse ni puede aprenderse de una vez. El PC ha puesto de manifiesto los vocablos con género distinto en las variedades del español y la tendencia a distinguir el género de ciertos sustantivos

que no tienen marca de género en el español estándar, dos puntos importantes que suelen quedar ignorados y olvidados en las clases y manuales de ELE. En cuanto al último punto, no se explicita por qué los sustantivos que antes no tenían marca de género, ahora la adquieren en la actualidad, tales como *el jefe-la jefa*, *el presidente-la presidenta*, etc. Mientras se populariza la forma femenina, la masculina sigue siendo un sustantivo común en cuanto al género. En mi opinión, las únicas dos desventajas, consisten en que: primero, se ha prestado demasiada atención a las terminaciones y además se ha sustituido el concepto de sufijo derivativo por la terminación, o sea, la fusión de estos dos términos; segundo, se trata de un problema inevitable y de muy difícil solución, es decir, los niveles, según los cuales los contenidos gramaticales quedan divididos, no corresponden a los niveles de léxico. Como ya se ha comentado en este apartado, los sustantivos femeninos que empiezan con *a-* tónica y llevan artículo en masculino singular (*agua, aula, arma*) no son materia de estudio del nivel B2. Todo ello, forma parte de los problemas con que se enfrenta la gramática pedagógica.

En cuanto a la metodología de enseñanza, si se escogen los rasgos semántico, (morfo)fonológico y sintáctico de la gramática descriptiva y se aplican respectivamente a la enseñanza, suele cometerse el error que se observa en los métodos señalados, es decir, sea el método de terminaciones, el método de *atención a la forma* o el orientado en la concordancia, solo se enfoca en uno de los rasgos con que cuenta el género gramatical. Por lo tanto, al tratar una cuestión de múltiples vertientes, si nos centramos exclusivamente en una de ellas, la solución que más tarde obtengamos también será de criterio unilateral. Por último, cabe destacar que la enseñanza del género gramatical en la clase de ELE se vuelve más delicada todavía al tomar en consideración el sexismo lingüístico. Afortunadamente algunos profesores de ELE ya se dan cuenta de esto y se esfuerzan por disociar lo inadecuado del sexo del género gramatical, bien a través de diferenciar los dos conceptos y su ámbito de referencia y uso, o bien mediante la demostración de igualdad del género masculino y el femenino a partir de sustantivos sinónimos de género distinto.

Como un estudio multidisciplinario, la lingüística cognitiva destaca que igual al aprendizaje general, el aprendizaje de la lengua, en esencia, es una actividad cognitiva

y por lo tanto, obedece a las normas generales de la cognición humana. Las gramáticas basadas en ella, sea la gramática de palabra, la gramática emergente, o la gramática cognitiva y la de construcciones, todas coinciden en que no ha de existir una barrera dicotómica entre la categoría y la función, la semántica y la sintaxis, y que todos los conocimientos lingüísticos, tanto los más abstractos como los ejemplos concretos, en lugar de estar almacenados de una manera desordenada y aislada, se interrelacionan y construyen, entre todos, una enorme red cognitiva. Esto supone que no se diferencian las excepciones de la reglas como suele hacerse según una gramática tradicional.

La categorización, que desempeña el papel de generalización y simplificación, es necesaria y fundamental para la organización y el almacenamiento de informaciones. Partiendo de las diferentes consideraciones según la categorización tradicional y la cognitiva, interpreto la categoría y su límite de esta forma:

- a) Los límites entre categorías distintas no son innatos.
- b) Sean límites que se presentan de forma lineal o los que funcionan como una región fronteriza, hay pocos límites absolutos.
- c) Cuando más rasgos y criterios tiene una categoría, más preeminente y exigente se vuelve el prototipo. Cuantas menos entidades abarca, más aparente queda el límite.
- d) Una categoría general cuenta con un límite difuso mientras que una cerrada, tiene un límite claro.
- e) En lugar de estar aisladas, las categorías también se interrelacionan.

Compuestas por la forma, el significado y una correspondencia simbólica que los enlaza y empareja, las construcciones también forman un inventario altamente estructurado de informaciones interrelacionadas, ordenado por esquematicidad y generalidad. Ha sido la herencia de una construcción de otra la que nos permite percibir la similitud o diferencia entre dos construcciones. Las generalizaciones amplias pueden ser obtenidas a través de construcciones que son heredadas por muchas otras construcciones. Se diferencian la herencia normal, la completa y la múltiple y además se emplean el vínculo de realización, el vínculo de subparte, el de polisemia y el de la

extensión metafórica para describir las relaciones entre construcciones.

Según el modelo basado en el uso, las propiedades del uso de los enunciados determinan la representación de las unidades gramaticales en la mente de los hablantes. Este modelo puede analizarse tanto en el ámbito morfológico como en el sintáctico. Apoyándose en la frecuencia de ejemplar y la de tipo, Bybee planteó cuatro hipótesis con el motivo de explicar el almacenamiento de la forma de una palabra, la productividad de un esquema, los esquemas orientados hacia el producto y la conexión entre las formas de palabras. Como uno de los modelos lingüísticos mejor adaptados a la enseñanza de la lengua, Goldberg y Brooks desarrollan la teoría con la introducción de los métodos del *input* sesgado, la prueba indirecta negativa y el bloqueo.

Basándonos en las teorías básicas de la lingüística contrastiva, a saber, el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua, empezamos la segunda parte de este trabajo, la práctica, con una comparación entre el género gramatical del español y los marcadores de género del chino mandarín con el motivo de predecir las posibles dificultades que encontrarán los alumnos chinos a lo largo de su aprendizaje.

- a) En primer lugar, mientras el género gramatical en el español es una categoría gramatical, según la cual se establece una concordancia formal, en chino los marcadores de género, en la mayoría de los casos, están semánticamente motivados. Es decir, siempre que no sirvan de radicales cuya función es la representación fonética, los marcadores de género funcionan bien para diferenciar el sexo natural o bien para denotar rasgos pertenecientes a un sexo determinado.
- b) Fonéticamente, mientras que los morfemas flexivos de género son simplemente morfemas que constituyen la parte variable de la palabra y suelen formar sílabas mediante los consonantes que les anteponen, los tres pares de marcadores de género forman por sí mismos caracteres monosilábicos. Por ello, la menor diferencia fonética suele dificultar su diferenciación y adquisición.
- c) En comparación con la flexión de género en español, sobre todo, en el caso de los dobles, los marcadores de género en chino suelen anteponerse a los sustantivos y morfemas que modifican. Según la teoría de VanPatten (2002)

acerca del procesamiento de informaciones, el hecho de que la posición desinencial, en mayor o menor medida, dificulte también la adquisición, reduce la atención asignada a la terminación.

- d) *La teoría de la marcidez*: en español el género masculino es el no marcado y el femenino, el marcado. En chino, el marcador de género femenino corresponde a la forma marcada, pero la no marcada suele presentarse de dos maneras, bien no lleva ningún marcador de género, o bien llevan ambos. En este sentido, el uso genérico del masculino merece una instrucción explícita para los alumnos chinos.

Para continuar las hipótesis sobre los errores y orientar el diseño de la propuesta gramática, se realiza en el segundo apartado del tercer capítulo un breve análisis de errores y los resultados son los siguientes:

- a) Por un lado, se observa una preferencia por la forma masculina, puesto que se emplea mayor número de formas masculinas erróneas por la femenina. Las posibles razones son tres: siendo el masculino el no marcado, es más sencillo, básico y natural que el marcado, el femenino; como el uso genérico del masculino es bastante frecuente, los aprendientes se familiarizan mejor con este, y por último las nuevas palabras con forma flexiva de género siempre aparecen en la masculina en los manuales de ELE, tomando la femenina como forma variante de una misma palabra. Por otro lado, aparte de las generalizaciones, la asignación errónea del masculino y el femenino es un rasgo arbitrario.
- b) Mayor cantidad de discordancia se detecta con las terminaciones *-o* y *-a*, la cual se ve reflejada principalmente en los dobles, los determinantes y los adjetivos variables. A diferencia de los sustantivos de otras terminaciones, la discordancia cometida no se debe, en la mayoría de los casos, al desconocimiento del género del propio sustantivo.
- c) Se detecta un alto porcentaje de auto-corrección durante la producción. Esto supone que al mismo tiempo que los aprendices producen el discurso, lo reciben como si fuera su propio interlocutor, vigilando las producciones y

detectando de ellas discordancias. Creemos que la auto-corrección sirve como un tipo de retroalimentación y resulta provechosa para el aprendizaje durante la interlengua.

- d) Según la primera hipótesis de Bybee, que una alta frecuencia de ejemplar contribuye el almacenamiento y afianzamiento de la forma de una palabra regular o irregular, pero en mi opinión, ello no garantiza necesariamente la producción correcta de esta.

Las instrucciones gramaticales planteadas por diversos manuales de ELE también sirven de referencia a la hora de proponer mi diseño pedagógico sobre el género gramatical. Mediante el estudio de una decena de manuales recientes de ELE, creemos que:

- a) El concepto del género gramatical puede explicarse implícita o explícitamente, pero siempre mediante ejemplos de formas concordadas, y es necesario destacar su rasgo gramatical.
- b) La mayoría de los manuales de ELE sigue recurriendo a las reglas basadas en las terminaciones, destacando las excepciones mediante marcas de *¡Ojo!* o *¡Ten cuidado con...!* Generalmente en vez de instruir a los alumnos a resumir las regularidades, simplemente se las indican, suponiendo que el resto es deber de los profesores.
- c) Algunos manuales prestan mucha atención a la concordancia y así los sustantivos siempre van acompañados de determinantes o adjetivos en forma concordada.
- d) Se puede detectar un notable aumento cuantitativo del input auditivo dedicado a las formas concordadas del género.
- e) Muy pocos manuales dan importancia a las palabras aparecidas en forma femenina, como consecuencia suele verse *niño/a*, *bonito/a*, *etc.* Ello no implica que estos manuales tengan un carácter machista, más bien se trata de una desventaja para la adquisición de la flexión de género.
- f) Muy pocos manuales asocian la flexión de género con la de número.
- g) Raras veces las instrucciones gramaticales sobre el género gramatical se

dividen según los niveles. Se ven centradas principalmente en el nivel A1.

Somos muy conscientes de que no es igual enseñar el género gramatical a un niño nativo que a un alumno extranjero o a una persona con conocimiento previo similar al de la L2, puesto que la enseñanza-aprendizaje de ELE cuenta con sus características propias. Pero ello no significa que no podamos aprender de los niños pequeños, excelentes alumnos de la lengua, y su adquisición, sobre todo cuando esperamos que el aprendizaje se parezca, en cierto sentido, a la adquisición.

Existen muchas discusiones tanto en L1 como en L2 sobre si son los factores intralingüísticos o extralingüísticos los que determinan primero la asignación del género gramatical. Además, en L1, se estudia qué factor ejerce una mayor influencia sobre el otro a lo largo de toda la adquisición. Hasta el momento la mayoría de los estudiosos se inclinan a creer que cuanto más pequeños son los niños, más tendencia tienen a acudir a los factores intralingüísticos, mientras que a medida que aumenta el desarrollo cognitivo, recurren a los factores extralingüísticos. Aunque nadie puede negar el hecho de que la adquisición del tema se lleva a cabo mediante la interacción entre ambos. Según la explicación cognitiva, los niños nativos de español, empiezan por lo pequeño, es decir, anteponen a los sustantivos sílabas o elementos parecidos a las vocales, percibiéndolo fonéticamente como un conjunto fónico, y asocian el objeto determinado con la función definida del artículo. Igual que los alumnos de ELE, cometen los errores de sobregeneralizaciones, producen más formas erróneas del masculino por el femenino, pero la razón por la que consiguen una adquisición exitosa consiste en que los niños basan su aprendizaje en el uso, único y también el más natural y confiable recurso del que disponen. En este caso, la alta frecuencia del uso de los artículos y las pistas morfosintácticas contribuyen a la abstracción y al afianzamiento de la categoría nominal y al mismo tiempo a la categoría de género.

Por ello, tenemos más motivo para creer que los alumnos de ELE también serán capaces de establecer un inventario de construcciones interrelacionadas, en mayor o menor medida, parecido al de los niños nativos. Empezando por los léxicos específicos, los alumnos adolescentes y adultos de ELE tardarán mucho menos en abstraer de estos

y comprender construcciones esquemáticas y complejas.

Siguiendo esta línea cognitiva, destacamos en el primer apartado de la propuesta gramática la idea de que en lugar de poner los rasgos semánticos, los morfofonológicos y los morfosintácticos en posiciones opuestas y dar primacía a uno sobre otro, estos forman entre todos un conjunto a lo largo del continuum de la semántica-sintaxis.

Por lo tanto, a la hora de presentar por primera vez el concepto del género gramatical a los alumnos, encontramos en el recuadro sustantivos animados e inanimados, sustantivos con moción genérica, sustantivos formados por sufijos derivativos, como los epicenos, los comunes en cuanto al género y los irregulares o no transparentes. Todos ellos acompañados del artículo definido correspondiente. Además, en lugar de limitarse a comentar que en español el género gramatical es el masculino y el femenino, se intenta animar a los aprendices a detectar e identificar el género como una categoría y su carácter gramatical. Es decir, durante los primeros contactos con este nuevo conocimiento gramatical y a lo largo del aprendizaje de español, no son los profesores ni los manuales los que dictan las reglas y excepciones (si existen de verdad), sino son los propios aprendientes los que plantean sus hipótesis, las niegan y las vuelven a formular. Mientras tanto, el deber del profesor, más bien el de la gramática, consiste en ayudarles a reorganizar las categorías ya establecidas poniendo límites entre ellas. Todo ello debe basarse en el uso real de la lengua.

Al siguiente, basándonos en la gramática de construcciones y el modelo basado en el uso, construimos una red taxonómica del género gramatical, que el alumno puede establecer por igual durante su aprendizaje del tema. En esta red se encuentran ejemplares esquemáticos y abstractos, así como realizaciones concretas. Explicamos y presentamos cómo las terminaciones *-o* y *-a* que funcionan como fonemas se trasladan al núcleo de la red y llegan a ser constituyentes importantes de las construcciones prototípicas. Además, mostramos las formas en las que los heterónimos, los epicenos, los comunes en cuanto al género, los ambiguos, se distribuyen en esta red. Analizamos las construcciones que suelen considerarse excepciones en la gramática tradicional mediante los tipos de herencia y la categorización cognitiva. En cuanto al uso genérico del masculino, aconsejamos que lo enseñen de manera explícita y a través de los usos

reales. De igual manera, concedemos importancia a la concordancia, destacando el papel que desempeñan la frecuencia de ejemplar y la de tipo en el *input* sesgado. Asimismo, destacamos el papel de la corporeización, base filosófica de la lingüística cognitiva, y su aplicación en las actividades didácticas. Por último, intentamos repartir los conocimientos gramaticales del género según los niveles.

El último apartado del cuarto capítulo se dedica al sexismo lingüístico y las posibles estrategias que los profesores de ELE pueden adoptar frente a los drásticos cambios sociales reflejados en la enseñanza de la lengua. De hecho, distintos puntos de vista ofrecen diferentes interpretaciones de la lengua sexista y los hablantes sexistas; la visibilidad y la invisibilidad de la mujer en español; el lenguaje políticamente correcto; el uso genérico del masculino y la concordancia. Por un lado, figuran los que abogan por la eliminación de lo sexista detectado en la lengua, por ejemplo, el uso genérico del masculino, a través de la feminización de sustantivos, extremo uso de los dobles y los colectivos, y la concordancia en el masculino. Por otro lado, entre los que defienden el correcto uso genérico del masculino (la mayoría de los lingüistas), destacan Álvarez de Miranda (2012, 2014), Bosque (2012), Marás (1995, 2006, 2008), Martínez (2008), entre otros.

Una vez más los debates llevan a los profesores de ELE a una situación delicada. Nuestra sugerencia, aunque puede parecer conservadora, consiste en tratar de evitar tomar partido. Es decir, después de enseñar correctamente el uso genérico del masculino y las reglas de la concordancia, tenemos la responsabilidad de informar a los alumnos de esta tendencia de cambio. Sin embargo, en mi opinión, será más adecuado plantearlo cuando los alumnos pasen a niveles superiores, puesto que una vez que tenga dominado el idioma, cada alumno, como individuo libre de expresarse, tiene el derecho a elegir entre las formas de expresiones aprendidas y mostrar sus propias actitudes mediante de estas. Para evitar la inoportuna asociación entre el sexo y el género gramatical, hacemos hincapié en los ejemplos de la no correspondencia como prueba negativa y de bloqueo de la sobregeneralización.

En conclusión, el estudio del género gramatical deberá ocupar un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, precisamente por su

frecuencia de aparición y la extensión que abarca. Con este trabajo, creemos haber aportado, además de un breve estudio sobre el asunto tratado, una nueva perspectiva con la finalidad de mejorar la enseñanza-aprendizaje de género y descubrir posibles soluciones pedagógicas que podrán ser útiles para futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Bibliografía específica

ALARCOS LLORACH, Emilio (1977): *Gramática estructural: (según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española)*, Gredos, Madrid.

ALARCOS LLORACH, Emilio (2000): *Gramática de la lengua española*, Espasa-Caple, Madrid.

ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José Manuel (2001): *Gramática española*, Ariel, Barcelona.

ALIAGA GARCÍA, Francisco y LÁZARO MORA, Fernando (2007): 'Reflexiones en torno a *modisto/modista*'. En: Delgado Cobos, Inmaculada y Puigvert Ocal, Alicia (edres.): *Es admiratione et amicitia, Homenaje a Ramón Santiago I*, Ediciones del Orto, Madrid, pp.63-79.

ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (1993): "El alomorfo de 'la' y sus consecuencias", *LEA* 15, pp. 5-43.

ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (2012): 'El Género no marcado', *El País*, <http://cultura.elpais.com/cultura/2012/03/07/actualidad/1331150944_957483.html>

ÁLVAREZ DE MIRANDA, Pedro (2014): "¿La verduga o la verdugo?", *Centro Virtual Cervantes* <http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/febrero_14/07022014_01.htm>

ANDERSEN, Roger W. (1984): "What's gender good for anyway?". En: ANDERSEN,

Roger W. (ed.), *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*, Newbury House Publishers, Rowley, MA, pp. 77-99.

ARÍAS BARREDO, Anibal (1995): *De feminismo, machismo y género gramatical: el género, un monema no exclusivamente metalingüístico*, Universidad de Valladolid, Valladolid.

ARIAS-TREJO, Natalia, FALCÓN, Alberto y ALVA-CANTO, Elda A. (2013): "The Gender Puzzle: Toddlers' Use of Articles to Access Noun Information"; *Psicológica* 34, pp. 1-23.

AREIZAGA ORUBE, Elisabet (2009): *Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)*, Díaz de Santos, Madrid.

AFONSO, Olivia y DOMÍNGUEZ, Alberto, etc. (2013): "Sublexical and Lexico-Syntactic Factors in Gender Access in Spanish", *Springer Science+Business Media*, New York.

ALARCÓN, Irma (2004): "The sequential acquisition of L2 Spanish gender marking: Assignment and agreement", <<https://www.indiana.edu/~iulcwp/wp/article/view/04-07>>

ALARCÓN, Irma (2006): *The Second Language Acquisition of Spanish Gender Agreement: The Effects of Linguistic Variables on Accuracy*, LINCOM Europa, Munich.

ALARCÓN, Irma (2010): "Gender Assignment and Agreement in L2 Spanish: The Effects of Morphological Marking, Animacy, and Gender", *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics* 3, pp.267-299.

AMBADIANG, Thépíle (1993): *La morfología flexiva*, Taurus Universitaria, Madrid.

ARMSTRONG, Sharon L. et al. (1983): “What Some Concepts Might Be”, *Cognition* 13, pp. 263-308.

BELLO, Andrés (2004): *Gramática de la lengua castellana*, EDAF, Madrid.

BERGEN, John J. (1978): “A Simplified Approach for Teaching the Gender of Spanish Nouns”, *Hispania* 61, pp. 865-876.

BRUHN DE GARAVITO, Joyce y WHITE, Lydia (2000): “L2 Acquisition of Spanish DPs: the Status of Grammatical Features”, *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*, PÉREZ-LEROUX, Ana Teresa y LICERAS Juana M. (eds.) 2002, 153-178.

BURT, Marina K. y KIPARSKY Carol (1972): *The Gooficon, a repair manual for English*, Newbury House Publishing, Massachusetts.

BURT, Marina, DULAY, Heiti y KRASHEN, Stephen (1982): *Language Two*, Oxford University Press, Oxford.

BOSQUE, Ignacio y PÉREZ FERNÁNDEZ, Manuel (1987): *Diccionario inverso de la lengua española*, Gredos, Madrid.

BOSQUE, Ignacio y VIOLETA, Demonte (eds.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española, III, Entre la oración y el discurso; Morfología*. Espasa Calpe, S.A. Madrid.

BOSQUE, Ignacio (2012): “Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer”, Real Academia Española, Madrid.

<http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf>

BUENAFUENTES DE LA MATA, Cristina y SÁNCHEZ LANCIS, Carlos (2008): “La diacronía en el *Diccionario panhispánico de dudas*: el género gramatical”, *Revista de Lexicografía*, XIV, pp.27-41.

BUSTOS GISBERT, Eugenio María (1986): *La composición nominal en español*, ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.

BUTT, John y BENJAMIN, Carmen (1988, 2013): *A New Reference Grammar of Modern Spanish*, Routledge, New York.

BYBEE, Joan L. (1985): *Morphology, a Study of the Relation between Meaning and Form*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/ Philadelphia.

BYBEE, Joan L. (1995): “Regular Morphology and the Lexicon”, *Language and Cognitive Processes* 10, pp. 425-455.

BYBEE, Joan L. (2007): *Frequency of Use and the Organization of Language*, Oxford University Press, New York.

BYBEE, Joan L. (2010): *Language, Usage and Cognition*, Cambridge University Press, New York.

CAIN, Jacquerin P. (1985): *Gender Acquisition in Spanish by First and Second Language Acquirers*, Master Thesis of Texas Tech University.

CALERO FERNÁNDEZ, María A. (1999): *Sexismo lingüístico: análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*, Narcea, Madrid.

CASCÓN MARTÍN, Eugenio (1994): “Concordancia y discordancias: un fenómeno en la enseñanza de la lengua”, *Actas del I Simposio de lengua y literatura españolas* (Asociación de Profesores de Español), pp. 140-157.

CIESIELKIEWITZ, Monika: “La gramática contrastiva como estrategia de aprendizaje y comunicación”, ACTAS XLV (AEPE), Centro Virtual Cervantes, <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_45/congreso_45_11.pdf>

CORBETT, Greville (1991): *Gender- Cambridge Textbook in Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

CORDER, S.Pit. (1967): “The Significance of Learners Errors”, *IRAL* 5, pp.161-169.

CORDER, S.Pit. (1971): “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”, *IRAL* 9, pp. 147-160.

CORDER, S. Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford.

CROFT, William (2001): *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*, Oxford University Press, Oxford.

CROFT, William y CRUSE, D. Alan (2004): *Cognitive Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

CROFT, William y CRUSE, D. Alan Traducción de Antonio Benítez Burraco (2008): *Lingüística Cognitiva*, Ediciones Akal, Madrid.

CUENCA, Maria Josep y JOSEPH, Hilferty (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Ariel, Barcelona.

DEWAELE, Jean-Marc y VÉRONIQUE, Daniel (2001): “Gender assignment and gender agreement in advanced French interlanguage: a cross-sectional study”, *Bilingualism: Language and Cognition* 4, pp. 275-297.

DIRVEN, René (1976): “A Redefinition of Contrastive Linguistics”, *IRAL* 14, pp.1-14.

DIRVEN, René y VERSPOOR, Marjolijn (edres.) (2004): *Cognitive Exploration of Language and Linguistics, Cognitive Linguistics in Practice*, Second Revised Edition, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/ Philadelphia.

DOUGHTY Catherine y WILLIAMS Jessica (edres.) (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge, New York.

ELLIS, Nick C. (1996): “Sequencing in SLA: Phonological memory, chunking, points of order.” *Studies in Second Language Acquisition* 18, pp. 91-126.

ELLIS, Nick C. (2006): “Language acquisition as rational contingency learning.” *Applied Linguistics* 27, pp.1-24.

ELLIS, Rod (1984): *Classroom Second Language Development*, Pergamon Press, New York.

ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (1997): *Los complementos del nombre*, Arco/Libros, Madrid.

FERNÁNDEZ GARCÍA, Marisol (1999): "Patterns of gender agreement in the speech of second language learners". En: Javier Gutiérrez-Rexach y Fernando Martínez-Gil (edres), *Advances in Hispanic linguistics: papers from the 2nd Hispanic Linguistics Symposium*, Cascadia Press, Somerville, MA, pp.3-15.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid.

FINNEMANN, Michael D. (1992): "Learning Agreement in the Noun Phrase: The Strategies of Three First-year Spanish Students", *IRAL* 30, pp. 121-136.

FISIAK, Jacek (ed.) (1981): *Contrastive Linguistic and the Language Teacher*, Pergamon, Oxford.

FLÓREZ EPPERSON, Belén y RANSON, Diana L. (September 2010): "¿La quínica, la quínico o el quínico? Cómo llamar a una mujer profesional", *Hispania* 93, pp. 399-412.

FRANCESCHINA, Florencia (2005): *Fossilized Second Language Grammar The acquisition of grammatical gender*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

GARIANO, Carmelo (1984): "El aprendizaje del género en español", *Hispania* 67, pp. 609-613.

GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1991): *Lenguaje y discriminación sexual*, Montesinos, Barcelona.

GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1991): "Gender-sex clashes in Spanish: A Semantic typology of animated nouns: (A contribution to the study of linguistic sexism)", *Journal*

of Pragmatics 15, pp. 445-463.

GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1994): *¿Es sexista la lengua española?: una investigación sobre el género gramatical*, Paidós Papeles de Comunicación 4, Barcelona.

GIVÓN, Talmy. (2001): *Syntax, volume 1*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

GOLDBERG, Adele E. (1995): *Constructions. A Construction Grammar, Approach to Argument Structure*, The University of Chicago Press, Chicago and London.

GOLDBERG, Adele E. (2006): *Constructions at Work, the Nature of Generalization in Language*, Oxford University Press, New York.

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999): “El modista o el modisto? ¿El azafato y la azafata?”

<http://cvc.cervantes.es/el_rinconete/anteriores/octubre_99/25101999_03.htm>

GONZÁLEZ CALVO, José Manuel (1979): “El género, ¿una categoría morfológica?”, *Anuario de estudios filológicos* 2, pp.51-73.

GRIFFIN, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Arco/Libros, Madrid.

HARRIS, James W. (1991): “Exponence of Gender in Spanish”, *Linguistic Inquiry* 22, pp. 27-62. <<http://www.jstor.org/stable/4178707>>

何杰, 《现代汉语量词研究》, 北京语言大学出版社, 北京, 2008。

HE, Jie (2008): *Estudio de los clasificadores del chino moderno*, Beijing Language and

Culture University Press, Beijing.⁹⁵

HOCKETT Charles F. (1958): *A Course in Modern Linguistics*, Oxford & IBH Publishing, New Delhi.

HOLME, Randal (2013): *Cognitive Linguistics and Language Teaching*, Foreign Language Teaching and Research Press, Palgrave Macmillan Press, Beijing.

HUDSON, Richard (2007): *Language Networks The New Word Grammar*, Oxford University Press, Oxford.

HUDSON, Richard (2008): "Word Grammar, Cognitive Linguistics, and second language learning and teaching". En: ROBINSON, Peter & ELLIS, Nick C. (edres.): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London, pp.89-113.

《现代汉语词典第六版》，中国社会科学院语言研究所词典编辑室，商务印书馆，北京，2012。

Instituto de Lingüística de la Academia de Ciencias Sociales de China (2012): *Diccionario del chino moderno*, edición 6, Commercial Press, Beijing.

JAMES, Carl (1980): *Contrastive Analysis*, Longman, Harlow.

KAY, Paul y FILLMORE, Charles J. (1999): "Grammatical constructions and linguistic generalizations: the What's X doing? construction", *Language* 75, pp.1-33.

KRAMER, Ruth (2015): *The Morphosyntax of Gender*, Oxford University Press, New York.

⁹⁵ La traducción es más, y en lo sucesivo.

LADO, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan.

LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I: Theoretical Prerequisites*, Stanford University Press, Stanford.

LANGACKER, Ronald W. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar, Volume II: Descriptive application*, Stanford University Press, Stanford.

LANGACKER, Ronald W. (1999): *Grammar and Conceptualization*. Mouton de Gruyter, Berlin, New York.

LANGACKER, Ronald W. (2008): *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*, Oxford University Press, New York.

LANGACKER, Ronald W., GEERAERTS, Dirk, DIRVEN, René y TAYLOR, John R. (edres.) (2009): *Investigations in Cognitive Grammar*, Mouton de Gruyter, Berlin and New York.

LAKOFF, George (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*, Chicago University Press, Chicago and London.

LEE, James y VANPATTEN, Bill (1995): *Making Communicative Language Teaching Happen*, Nueva York, McGraw-Hill.

LEWIS, Michael (1993): *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward*, Language Teaching Publications, cop., Hove, England.

LEWIS, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*, Language Teaching Publications, cop., Hove, England.

LIEBERMAN, D. Inés (2010): “Adquisición del género gramatical en español L2. ¿En qué estadio se fija el parámetro?” *IV Congreso Internacional de Letras*, UBA, Barcelona.

凌远征, “‘她’字的创造历史”, 语言教学与研究, 1989 (4)。

LING, Yuan Z. (1989): ‘La Historia de la Formación del Carácter élla’; *Estudio y Enseñanza de la Lengua* 4, pp.139-151.

LÓPEZ DE MARTÍNEZ, Adelaida (May, 1990): “Hacia la emancipación de la lengua por la enseñanza de los géneros gramaticales”, *Hispania* 73, pp. 530-533.

LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Arco Libros, Madrid.

陆俭明, 《现代汉语语法研究教程》, 北京大学出版社, 北京, 2005。

LU, Jian M. (2003): *Manual de la Gramática del Chino Moderno*, Universidad de Beijing, Beijing.

吕叔湘, 《汉语语法分析问题》, 商务印书馆, 北京, 1979。

LYU, Shu Xiang (1979): *Análisis gramatical del chino*, Commercial Press, Beijing.

MARCO MARTÍNEZ, Consuelo y LEE, Wan-Tang (1998): *Gramática de la lengua china: para hispanohablantes*, Editorial Nacional de Taiwán, Taiwán.

MARÍAS, Javier (1995): “Cursilerías lingüísticas”, *El País* <http://elpais.com/diario/1995/03/20/cultura/795654016_850215.html>

MAR ÍAS, Javier (2006): “Narices con poco olfato”, *El País*
<http://elpais.com/diario/2006/12/17/eps/1166340420_850215.html>

MAR ÍAS, Javier (2008): “La zona fantasma, el pelma ante los plastas”, *El País*
<http://elpais.com/diario/2008/07/13/eps/1215930417_850215.html>

MARISCAL, Sonia (2008): “Early acquisition of gender agreement in the Spanish noun phrase: starting small”, *Child Lang.* 35, pp. 1-29.

MART ÍNEZ, Jos éAntonio (1994): *Propuesta de gram ática funcional*, Istmo, Madrid.

MART ÍNEZ, Jos éAntonio (2008): *El lenguaje de género y el género ling üístico*, Universidad de Oviedo, Oviedo.

MARTINEZ-GIBSON, Elizabeth A. (2011): “A Comparative Study on Gender Agreement Errors in the Spoken Spanish of Heritage Speakers and Second Language Learners”, *Porta Linguarum* 15, pp.177-193.

MCCARTHY, Michael (2001): *Issues in Applied Linguistics*, Cambridge University Press, Cambridge.

MCCOWEN, Lisa Griebeling y ALVORD, Scott M. (2006): “*Mi mamá es bonito: Acquisition of Spanish Gender by Native English Speakers*”, *7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 161-169.

MILLÁN CHIVETE, Fernando: “Tipología semántica de la oposición de género no sexuado en español”, *CAUCE* 17, Centro Virtual Cervantes.

NORRISH, John (1983): *Language Learners and Their Errors*, Macmillan Press,

London.

PASTOR CESTEROS, Susana (2001): *La concordancia en la interlengua de los aprendices de español como lengua extranjera*, Estudios de Lingüística, Universidad de Alicante.

裴文, 《语法性范畴》, 世界图书出版社, 北京, 2009。

PEI, Wen (2009): *A Comparative Study on Linguistic Gender Systems*, World Publishing Cooperation, Beijing.

PÉREZ PEREIRA, Miguel (1988): “La atención a factores intralingüísticos en la adquisición del lenguaje”, *Estudios de Psicología* 34/35, pp. 211-227.

PÉREZ PEREIRA, Miguel (1990): “¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? Refutación de la teoría del género natural”, *Infancia y Aprendizaje* 50, pp. 73-91.

PÉREZ PEREIRA, Miguel (1991): “The acquisition of gender: what Spanish children tell us”, *Journal of Child Language* 18, pp. 571-590.

PIENEMANN, Manfred (ed.) (2005): *Cross-Linguistic Aspects of Processability Theory* Chapter 1, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam/Philadelphia.

PORTAL NIETO, Ana María (1999): “ELE: género gramatical y sexismo lingüístico”, *ASELE, Actas X*.

PRADO, Marcial (1982): “El género en español y la teoría de la marcidez”, *Hispania*, 65, pp. 258-266.

RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros, Madrid.

RAE (2009): *Nueva gramática de la lengua española, morfología y sintaxis I*, Espasa Libros, Madrid.

RAE (2010): *Nueva gramática de la lengua española manual*, Espasa Libros, Madrid.

ROBINSON, Peter y ELLIS, Nick C. (edres.) (2008): *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, Routledge Taylor & Francis Group, New York and London.

ROCA, Iggy M. (1989): "The Organization of Grammatical Gender", *Transactions of the Philological Society* 87, pp. 1-32.

ROSCH, Eleanor y LLOYD Barbara B. (edres.) (1978): *Cognition and Categorization* Lawrence Erlbaum, New Jersey.

RUEDA BERNAO, María José (1994): "Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español, lengua extranjera", *ASELE, Actas IV*.

RUIZ MARTÍN, María Aránzazu (2004): "¡Houston, tenemos *una problema! Problemas con la concordancia de género en la clase de E/LE", *ASELE, Actas XV*.

SAN VICENTE, Félix y CALERO VAQUERA, María Luisa (edres.) (2012): *Discurso de género y didáctica relato de una inquietud*. CLUEB, Servicio de publicaciones, Universidad de Córdoba. Bologna, Córdoba.

SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, Colección Lingüística, Madrid.

沈家煊, 《不对称和标记论》, 江西出版社, 南昌 1999。

SHEN, Jiaxuan (1999): *Asimetría y teoría de la marcación*, Editorial Jiangxi, Nanchang.

沈家煊, 《语法六讲》, 商务印书馆, 北京, 2011。

SHEN, Jiaxuan (2011): *Seis discursos sobre la gramática*, Commercial Press, Beijing.

SINDING DINNES, Iris (1971): “Must All Unclassified Words Be Memorized for Gender?”, *Hispania*, 54, pp. 487-492.

SKEHAN, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford University Press, Oxford.

SMITH, Edward E. et al. (1974): “Structure and Process in Semantic Memory: A Featural Model for Semantic Decisions”, *Psychological Review* 81, pp. 214-241.

苏洁, “汉字中的性别歧视”, 语文学刊, 1999 (4)。

SU, Jie (1999): ‘Discriminación de Género en Caracteres Chinos’, *Revista de Estudios del Chino* 4, pp. 38-41.

TESCHNER, Richard V. (1983): “Spanish Gender Revisited: -z Words As illustrating the Need for Expanded Phonological and Morphological Analysis”, *Hispania* 66, pp. 252-256.

TESCHNER, Richard V. y RUSSELL, William M. (1984): “The Gender Patterns of Spanish Nouns: An Inverse Dictionary-Based Analysis”, *Hispanic Linguistics* 1:1, pp. 115-132.

TOMASELLO, Michael (2003): *Constructing a Language, A Usage-based Theory of Language Acquisition*, Harvard University Press, Massachusetts.

TOMASELLO, Michael (2008): *Origins of Human Communication*, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, London.

VANPATTEN, Bill (2002): "Processing Instruction: An Update", *Language Learning* 52, pp. 755-803.

VARELA ORTEGA, Soledad (1992): *Fundamentos de morfología, Síntesis*, Madrid.

VARELA ORTEGA, Soledad (2009): *Morfología léxica: la formación de palabras*, Gredos, Barcelona.

VILLATE GARCÍA, Leyre (2013): "La desigualdad de género a través de las canciones", *Centro Virtual Cervantes*,
<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/delhi_2013/05_villate.pdf>

WANDERSLEBEN, Werner G. (1983): "El Papel de la Oposición en la Determinación de Género en Español", *Hispania* 66, pp. 586-592.

王寅, 《认知语言学》, 上海外语教育出版社, 上海, 2007。

WANG, Yin (2007): *Cognitive Linguistics*, Shanghai Foreign Language Education Press, Shanghai.

WHITE, Lydia y VALENZUELA Elena (2003): "Gender Agreement in L2 Spanish: Evidence Against Failed Features", *McGill Working Papers in Linguistics* 17, pp. 153-82.

WONDER, John P. (1985): "Género natural, género grammatical", *Hispania* 68, pp. 273-282.

谢丽霞 , “英汉语言中性别词的对比研究”, 云梦学刊, 2004 (3)。

XIE, Li X. (2004): *Análisis Contrastivo de los Marcadores de Género en Chino y en Inglés*, Yun Meng, 3

YAYUN, Anny Sun (2008): “Input Processing in Second Language Acquisition: A Discussion of Four Input Processing Models”, *TESOL & Applied Linguistics* 8, No. 1.

张敏, 《认知语言学与汉语名词短语》, 中国社会科学出版社, 北京, 1998。

ZHANG, Ming (1998): *Lingüística Cognitiva y Sintagmas Nominales en Chino*, Editorial de las Ciencias Sociales, Beijing.

Bibliografía de manuales de ELE:

ALIAGA RODRIGO, Cristina y RUIZ MENA, Juana (et. al.) (2011): *Habla: Método de aprendizaje de español para personas extranjeras A1-A2*, Forem, Madrid.

ÁLVALEZ MARTÍNEZ, M.ª Ángeles y BLANCO CANALES, Ana (et. al.) (2005, 2008): *Vuela 1, Vuela 3* Libro del Alumno, Universidad de Alcalá Anaya ELE, Madrid.

ÁLVALEZ MARTÍNEZ, M.ª Ángeles y BLANCO CANALES, Ana (et. al.) (2010): *Curso intensivo A1* Libro del Alumno, ANAYA Universidad de Alcalá Madrid.

AMENÓS, José y GIL-TORESANO, Manuela (et. al.) (2008): *Agencia ELE 1 A1+*, Manual de Español Libro de Clase, SGEL, Madrid.

ARBONES, Carme y GONZALEZ, Vicenta (et. al.) (2003): *As íme gusta 1* curso de español, Libro del Alumno, Cambridge University Press, Madrid.

CASO, Mónica y RODRIGUEZ, Beatriz (2005): *Clave de sol*, nivel 1, CLAVE-ELE, Madrid.

CERROLAZA ARAGÓN, Matilde y CERROLAZA GILI, Óscar (et. al.) (2007): *Pasaporte Libro del Alumno A1*, Edelsa, Madrid.

COPAS, Jaime y GARCÍA, Eva (et. al.) (2003, 2005): *Aula A1*, curso de español; *Aula internacional A1*, curso de español, Difusión, Barcelona.

DONG, Yan Sheng y LIU, Jian (2005): *Español moderno I*, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.

DONG, Yan Sheng y LIU, Jian (2014): *Español moderno I*, nueva edición, Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing.

PALOMINO, María Ángeles (2002): *Chicos Chicas Libro del alumno nivel 1*, Edelsa, Madrid.

SANS BAULENAS, Neus y MARTÍN PERIS, Ernesto (et. al.) (2011, 2012): *Bitácora A1, A2* curso de español, Difusión, Madrid.

SANTOS, Isabel y SÁNCHEZ LOBATO, Jesús (et. al.) (2003): *Canal joven en español*, nivel 1, SGEL, Alcobendas, Madrid.

WEN, Lin Ding y SEGOVIA, Marisa de Prada (et. al.) (2010): *¿Sabes?* curso de español para estudiantes chinos, SGEL, Alcobendas, Madrid.

SUMMARY

The research of *Grammatical gender in a grammar of Spanish as a second language* is framed within the studies of the grammatical gender in the Descriptive Grammar, the Cognitive Linguistics, more specifically in the field of categorization, Construction Grammar and Usage-Based Models applied to foreign language teaching and learning. Although numerous investigations have examined the factors associated with the subject from different points of view, the thesis attempts to provide and integrate new perspectives to its grammar instruction, in order to not only clarify the difficulties that teachers and students are facing, but also ease the whole teaching/learning process and make it more efficient. To achieve this goal, we believe that developing a useful pedagogical grammar, on the first, depends on an adequate description of the grammatical gender in Spanish according to its real usage; on the second, should correspond with the main cognitive norms, since the learning of language, like the general learning, is basically a human cognitive activity.

The structure of this research is divided in two main parts: theoretical framework (Chapters I-II) and practical application (Chapters III-V). Chapter I is introductory. It presents the general considerations, objectives of this study and explains the reasons for justifying them. Further, it introduces the general structure as a basis for the present thesis.

Chapter II consists of three parts. Part one focuses on a descriptive summary of the grammatical gender, beginning with different definitions and conceptual explanations given along the history of its study. In addition, this part analyzes respectively the semantic, morph-phonological and syntactic factors which the grammatical gender presents, and different importance attached to each of them according to the Traditional Grammar, the Structural Grammar and the Functional Grammar. Such differences are also reflected in the definitions and explanations provided by those different points of view. In this part we examine carefully how the

semantic motivation and the form of the grammatical gender in Spanish are specified in animate and inanimate nouns, including the heteronyms, nouns of common gender, epicene gender and ambiguous gender, etc. We also study the gender inflection and assignation in simple nouns, derivatives, compounds, loans and acronyms. Then we briefly observe some sociolinguistic aspects involved in the gender assignment, their influence and manifestations, such as the contrasting pair in male and female forms, motion in the article and the attachment of *mujer* (women). Finally, we come to discuss the ways in which many adjectives and determiners alter their form to agree in gender with the nouns that they modify, likewise some pronouns manifest gender agreement with their antecedents nouns.

Following this grammatical description and my own teaching experience, we argue the advantages and shortcomings found in the part related to de grammatical gender in the *Curriculum Plan*, syllabus developed by the Cervantes Institute. However, this *Plan*, divided by levels, serves as important reference in the arrangement of the grammar instruction of gender. In terms of teaching methodology, we list some specific methods that have been widely used during certain periods and in different educational circumstances, such as the traditional approach that emphasizes memorization, morph-phonological method that gives importance to terminations, the method of instruction focused on the processing of input, named *attention to the form* and the teaching of grammatical gender by agreement, in particular, with the corresponding definite article.

Another theoretical underpinnings of this work is the Cognitive Linguistics and its application in the teaching and learning of language. In this section we review the theoretical principles and assumptions that characterize the Cognitive Linguistics and distinguish it from other theories, especially the generative one. We discuss the concepts of categorization and prototype. Further, among the four types of Construction Grammar, we emphasize the Construction Grammar of Lakoff (1987) and Goldberg (1995) and the Cognitive Grammar of Langacker (1987). According to these, some main issues related to the construction are discussed, such as the definition and organization of construction, the ways in which information in the taxonomy is inherited and stored. Finally, in the Usage-Based Model four hypothesis of Bybee (1995)

are analyzed in morphological and syntactic levels. Closely linked to the actual use of language, we find the model very helpful for both teachers and students, as we can see in the discussion about the skewed input and the negative indirect evidence as a way to block overgeneralization.

Before closing this chapter, we take a brief review of some basic aspects of the Contrastive Linguistics, namely Contrastive Analysis, Error Analysis and Interlanguage, which serve as the basis for the development of the next chapter.

The practical part of the thesis begins with Chapter III in which errors of grammatical gender made by Chinese students are predicted and corroborated. But first of all, we make a contrastive study of the ways in which gender is marked in the mother tongue (Chinese) and the target language (Spanish) by analyzing how gender markers work in Chinese and how Chinese students interpret what is marked and unmarked, and to what extent this concept of natural gender will affect the understanding of grammatical gender in Spanish. Then we came to the conclusion that:

a) While the grammatical gender in Spanish is a grammatical category, by which a formal agreement is established, Chinese gender markers, in most cases, are semantically motivated.

b) Phonetically, while Spanish gender inflections are simply morphs that constitute the variable part of the word and often form syllables with consonants that precede them, the three pairs of gender markers in Chinese are monosyllabic characters. Therefore, the small phonetic difference in Spanish often hinder their differentiation.

c) Compared with the gender inflections in Spanish, gender markers in Chinese often come before the nouns and the morphemes that they modify. According to the information processing theory of VanPatten (2002), the desinencial position also hinder the acquisition, since the attention given to the terminations is reduced.

d) As for the theory of markedness, in Spanish the masculine gender is not marked and the feminine gender is the marked one, the same way in which Chinese works in the last case. But the unmark form usually occurs in two ways: either carries no gender marker or carries both. In this sense, the generic use of the masculine nouns in Spanish deserves explicit instruction for Chinese students.

In order to confirm the parts which hinder the grammatical gender learning and which should be emphasized in the grammar proposal, a brief analysis of errors has been carried out in the second section of Chapter III and the main results are:

- a) On the one hand, a preference for the masculine form is generally observed. On the other hand, apart from generalizations, the misallocation of masculine and feminine forms presents arbitrary trait.
- b) Increased number of mismatch is detected with the –o and –a endings, which is mainly reflected in the contrasting gender pairs of noun, the determinants and variable adjectives. Unlike substantives of other endings, the disagreement in this case should not be attributed to the ignorance of the noun's gender.
- c) High percentage of self-correction is detected during the production. We believe that self-correction, served as another kind of feedback, is very helpful for the learning during the interlanguage.
- d) According to the first hypothesis of Bybee, “the storage of a word form, regular or irregular, is a function of its token frequency”, and in my opinion, a high token frequency of a word indeed could contribute to the entrenchment (autonomy) of the word form, but does not necessarily guarantee a correct production of it.

Grammatical gender instructions presented by various manuals of ELE also serve as a reference when we propose our instructional design of the same subject. By studying a dozen of recently published manuals, we find that:

- a) Most manuals continue to use the rule-based strategy by highlighting exceptions. Instead of instructing students to summarize the regularities, they simply indicate what the rules are.
- b) Some manuals pay a lot of attention to the gender agreement so we can find that in these ones nouns are always accompanied by determinants and adjectives.
- c) A remarkable quantitative increase in auditory input can be detected.
- d) Very few manuals give importance to words in feminine form, as a result, we can always find feminine forms like *niño/a*, *bonito/a* with an omission of the

root.

- e) Very few manuals associate the gender inflection with the number inflection.
- f) Grammar instruction of gender is rarely divided into levels and mainly centered in the A1 level.

At the beginning of Chapter IV, we discuss that though there is still dispute about whether extralinguistic or intralinguistic are the factors that determine the assignation of grammatical gender in L1 and L2, most scholars are inclined to believe that the younger the learners, the more tendency they show to rely on intralinguistic elements. But as their cognitive abilities develop, they are likely to turn to the other side, the extralinguistic ones. We consider that no matter what is their stage in cognitive development, in order to ensure a successful acquisition/learning of the grammatical gender, they should, sooner or later, rely on both.

According to previous studies (Alarcón, 2004; Mariscal, 2008; Pereira, 1988; White 2003, etc.), in fact the acquisition in L1 and the learning in L2 of the grammatical gender show a lot in common, since in both cases overgeneralization errors and preference to masculine forms are detected. Therefore, in accordance with the Construction Grammar, we have more reason to believe that all learners are able to establish an inventory filled with interrelated constructions. Started with specific lexical items, it will not take too much time to abstract from these the more schematic ones.

Following this cognitive line, we highlight in our assumption that instead of putting the semantic, morph-phonological and syntactic features in separate or even opposite positions and prioritizing one over another, actually these features spread throughout the semantic-syntax continuum and overlap each other. To put it briefly, during the acquisition and learning process they should be considered as a whole, rather than isolated and disconnected criterion.

Therefore, when presenting for the first time the concept of grammatical gender, we find in the table animate and inanimate substantives, contrasting gender pairs, nouns formed by derivational suffixes, nouns of epicene gender, common gender and simply those defined as irregular or no transparent ones. As it should be, all of them are accompanied by their corresponding definite article. Further, instead of telling the

students directly that every noun in Spanish have either masculine or feminine gender, as teacher we try to instruct the students in identifying by themselves the gender as a grammatical category and detecting its characteristics. That is, during the first contact with this new grammatical knowledge and even the whole learning process, it is not the teacher nor the manual that gives rules and exceptions (if they really exist in gender), but the students who make hypotheses, affirm or deny them. Meanwhile, the teacher's duty is to help the students to reorganize their categories by placing boundaries between them, which must be based on, without doubt, the actual use of the language.

Next, based on the Construction Grammar and Usage-Based Model, we built a taxonomic network of grammatical gender, in which one can find not only schematic and abstract but also specific instantiations. This part analyzes how endings like *-o* and *-a*, which function as phonemes in some substantives, move to the core of the network and become important constituents of prototypical constructions in others. Furthermore it also illustrates the ways in which heteronyms, nouns of epicene gender, common and ambiguous gender are distributed in this network. Constructions that are usually considered as 'exceptions' in traditional grammar can also be explained by inheritance types in Construction Grammar or cognitive categorization. Likewise we attach importance to the agreement, outlining the role that token frequency and type frequency play in the skewed input and its practice in teaching activities. As we are aware of the fact that grammatical gender can't be taught nor learnt at once in the first few lessons, this program is also divided by levels.

The last part of this chapter concerns the linguistic sexism detected in drastic social changes and the way in which it affects language teaching, in our case, the grammatical gender. Different perspectives offer different interpretations as to sexist language and sexist speakers, visibility and invisibility of women in Spanish, the politically correct language, etc. in particular, the generic usage of the masculine nouns and gender agreement. On the one hand, there are those who advocate the elimination of generic usage of the masculine by the feminization of nouns, overuse of contrasting gender pairs and collectives. On the other hand, among those who defend the correct generic usage (most linguists) stand Álvarez de Miranda (2012, 2014), Bosque (2012), Marías

(1995, 2006, 2008), Martínez (2008), etc.

Again, dispute between the two sides brings ELE teachers to a rather delicate situation. And our suggestion, although it may sound conservative, is try to avoid taking sides. Instead of teaching and choosing one between the two strategies, we incline to believe that after all it has to be each student, as free individual who decides how to express himself/herself. Since nobody could predict the future of the generic usage of the masculine, we prefer to wait and what's more important is that no individual, organization nor political party has the right and power to change language usage, because it only exists, takes place and makes sense among the people who use it, that is, the general public.

Actually, the teaching and learning of grammatical gender deserves more attention than has generally been given to it, precisely because of the frequency and extent of its usage. We hope that with this work, we have provided not only a brief review of the related studies, but also a new perspective in order to improve the teaching and learning of the subject and discover possible solutions that could be useful for future investigations.